Das humanistische Gymnasium.



Vierter Jahrgang.


THE UNIVERSITY OF MICHIGAN
·LIBRARIES·
THE UNIVERSITY OF MICHIGAN

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Vierter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1893.

Inhaltsverzeichnis.

Besprochen oder kurz angezeigt wurden:



Das holländische Gymnasium.

II.

Bei der Aufnahme in das Gymnasium muß sich der Schüler einem Examen unterwerfen, das von einem oder mehreren Lehrern unter Aufsicht der Kuratoren abgenommen wird. Es umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, die Elemente der niederländischen Sprache, der Geographie und Geschichte.[1]) Wo örtliche Verhältnisse es wünschenswert machen, kann der Gemeinderat bestimmen, daß das Examen auch auf die Elemente der Mathematik und des Französischen oder eines dieser Fächer ausgedehnt wird. In Wirklichkeit giebt es kein holländisches Gymnasium, das nicht gute Aussprache des Französischen, einige Kenntnis der Grammatik (mit Einschluß der häufiger vorkommenden unregelmäßigen Verben) und einen gewissen Grad von Fertigkeit im Übersetzen aus dem Französischen in das Niederländische verlangte, analog dem Unterricht, den der Schüler im uitgebreit lager onderwijs empfangen hat. Wir sehen aus der von den Gemeinderäten der verschiedenen Städte geübten Praxis, daß dieser onderwijs der gemeinsame Unterbau für das Gymnasium und die höhere Bürgerschule ist.

Die Elemente des Französischen werden in den niederen holländischen Schulen wesentlich auf empirische Weise gelernt, und der Unterricht in diesem Fache auf dem Gymnasium wird im Ganzen ähnlich getrieben. Freilich verhehlt man sich nicht, daß darunter die feste grammatische Ausbildung leidet und nicht in dem Maße erreicht werden kann, wie das bislang in Deutschland geschehen ist. Aber eine die Grammatik und die Empirie in gleichem Maße berücksichtigende Lehrweise ließe sich nur bei einer bedeutend größeren Stundenzahl durchführen und wird in Holland auch nicht für nötig erachtet, da der neusprachliche Unterricht des Gymnasiums hier nur darauf hinausläuft, bei dem Schüler Fertigkeit im Übersetzen aus der fremden Sprache zu erzielen.

Daß die erste Fremdsprache, die der Knabe erlernt, zu den lebenden gehört und ihm bei vielen Gelegenheiten nahegebracht wird, halten holländische Pädagogen unter Anderem deswegen für einen nicht gering anzuschlagenden Nachteil, weil die

---

[1]) Im Rechnen: Kenntnis der 4 Rechnungsarten mit ganzen Zahlen und mit gewöhnlichen und Dezimalbrüchen; Teilbarkeit der Zahlen; Bestimmen des größten Teilers und des kleinsten gemeinsamen Vielfachen; Maß- und Gewichtssystem. In der Muttersprache: Kenntnis von den Hauptregeln der Orthographie und von den hauptsächlichsten Formveränderungen der Redeteile; Zergliedern des einfachen Satzes; Anfertigung eines Aufsatzes ohne viele Fehler über ein einfaches Thema. In der Geschichte: Vaterländische Geschichte in den Hauptzügen; Bekanntschaft mit den Personen und Ereignissen der allgemeinen Geschichte, welche mit der vaterländischen in enger Verbindung stehen. In der Geographie: Übersicht der Weltteile, besonders Europas; Hauptpunkte der Geographie von Niederland und seinen überseeischen Besitzungen. — Über die Beschaffenheit der in diesem Examen gestellten Aufgaben gibt Auskunft: Eenige opgaven van de admissie-examens voor de Hoogere Burgerscholen en 't Gymnasium van Rotterdam, door een' Onderwijzer. Rotterdam 1892. Im Übrigen sei bemerkt, daß das Aufnahmeexamen an den größeren Anstalten strenger gehandhabt wird als an den kleineren: so wurden an zehn der letzteren von 104 Aspiranten nur 4 nicht aufgenommen. Da nicht mit der gehörigen Strenge verfahren wird bei der Aufnahme, fällt natürlich das Übergangsexamen von der I. zu der II. Klasse an diesen kleineren Gymnasien recht schlecht aus. Statistische Belege dafür weiter unten. Vgl. Verslag van den staat van de ... scholen 1889/90 S. 82.

Unselbständigkeit des Schülers dadurch großgezogen und gefördert wird, daß er bei jeder Verlegenheit, die ihm irgend ein Wort oder ein Satz bereitet, leicht Gelegenheit hat, sich helfen zu lassen. Der Knabe lerne nicht seine Zähne an einer schwierigen Form oder einer nicht sogleich verständlichen Wendung üben; durch die bezeichnete Beihülfe werde in den meisten Fällen dem Unterricht in der Schule gerade entgegen gearbeitet: denn viele Schüler ließen es in derselben an der nötigen Aufmerksamkeit fehlen, weil ihnen zu Hause Gelegenheit geboten werde, die in der Unterrichtsstunde erörterten Schwierigkeiten bequemer zu überwinden.

Der vorwiegend empirische Betrieb des Französischen gestattet auch nicht, daß der Lehrer beim Beginn des lateinischen Unterrichts auf grammatische Erscheinungen in jener Sprache rekurriert, um daraus Stützpunkte für die alte Sprache zu finden. Außerdem sind die Begriffswelt und die copia verborum, welche der Schüler sich auf dem empirischen Wege aneignet, viel zu verschieden von denen, welche dem Knaben im Latein entgegentreten. Und doch festigt gerade das Vergleichen, das Herüber- und Hinüberspinnen der Fäden die einzelnen Worte, Begriffe und Anschauungen mehr, als wenn man sie aus sich selbst emporwachsen ließe, ohne die Stäbe und Stützen, welche eben die unterscheidende oder verbindende Vergleichung darbietet. Man hat es deswegen in Holland oft bedauert, bei dem französischen Anfangsunterricht nicht auf das Latein zurückgreifen zu können;[1]) erleichtert doch das lebhafte Interesse, mit welchem der Schüler nach Anhaltspunkten sucht, die die Vergleichung bietet, sowie die Leichtigkeit, mit der sie behalten werden, Lehrern wie Schülern die Arbeit wesentlich.[2])

Auf die Muttersprache den grammatikalischen Unterricht aufzubauen, halten die holländischen Pädagogen, deren Ansicht ich kenne, für verkehrt: denn die Formenlehre wie die Syntax derselben seien viel zu verwickelt, um sie mit Nutzen zur Aneignung der allgemeinen grammatischen Begriffe verwenden zu können; es fehle die Einfachheit und Durchsichtigkeit, die gerade dem Latein eigen sei.

Der Knabe tritt in das holländische Gymnasium mit Kenntnissen in der französischen Grammatik, die etwa denen eines deutschen Gymnasiasten am Ende des Untertertianerkurses (Plötz, Schulgrammatik L. 24) entsprechen. Nunmehr ist der Unterricht selbst beschränkt auf 4 Stunden in der Woche, in II, III, IV auf 2, in V und VI auf 1. In der I.—III. Klasse treten neben Grammatik[3]) Übersetzungs- und Sprechübungen, Lektüre von Stücken der neueren Zeit, Dictées; in der IV.—VI. Lesen und Erklären von Meisterwerken der Litteratur. Da die Unterrichtsstunden in den letztgenannten Klassen nur der Lektüre gewidmet werden, so lernt der Schüler eine ziemliche Anzahl französischer Autoren kennen[4].) Im

---

[1]) Allerdings gehört zu solchem Zurückgreifen auch Bekanntschaft des Lehrers mit dem Lateinischen, die in Holland sehr oft fehlt. Zum Erteilen des französischen Unterrichts ist nämlich der berechtigt, der das Examen für die Akte M.O., eine Art Mittelschullehrerexamen, bestanden hat; eine bestimmte Vorbildung der Kandidaten ist nicht verlangt. Die Mehrzahl versteht daher kein Wort Lateinisch. „Ein pensionierter Unteroffizier, ein verunglückter Jurist, ein mittelmäßiger Elementarhülfslehrer werden ebensogut zu dem Examen zugelassen, als ein Abiturient des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule oder ein Dr. phil." (A. G. van Hamel, Jaarb. van ... Onderwijs 1892/93 S. 89). Über das dringende Verlangen nach Abänderung solcher Bestimmungen vgl. Symons Jaarb. d. Ryks-Universiteit te Groningen 1891/92. S. 34.

[2]) Es mag hier auch an Herbarts Urteil erinnert werden, daß das Lateinische den Vorzug besitze, schon nach mäßigen Fortschritten den nötigsten unter den neueren fremden Sprachen den Boden zu bereiten. „Dies spricht gegen den früher häufigen Anfang mit dem Französischen. Daß man umgekehrt das Latein ans Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallicismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind, anderer Gründe nicht zu gedenken." (Umriß pädag. Vorlesungen § 103.)

[3]) Gewöhnlich I. Klasse: Regelmäßige und unregelmäßige Verben. II. Wiederholung der letzteren, Hauptlehren der Syntax. III. Syntax.

[4]) Daß die Erklärung sich nur auf das Notwendigste beschränken muß, geht daraus hervor, daß z. B. in V bei einer Stunde wöchentlich gelesen werden: Molière L'avare, Corneille Ho-

Abiturientenexamen wird nur Übersetzen von französischer Prosa oder leichter Poesie verlangt. Der Text für diese schriftlichen Übersetzungen, zu deren Anfertigung ½ Stunde Zeit gegeben wird, ist ohne besondere Schwierigkeiten, zumal für einen Schüler, der schon neun Jahre Französisch getrieben hat. Doch darf man darum noch keine tadellosen Arbeiten erwarten; ich habe in den mir vorliegenden gar manche grobe Fehler und starke Mißverständnisse gefunden. — Da im Abiturientenexamen keine Grammatik geprüft wird, legen weder Lehrer noch Schüler Gewicht darauf, die in den unteren Klassen gewonnenen grammatischen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, sondern überlassen dies meistens der unbewußten Aneignung, auf die man ja auch in Deutschland in Verkennung ihrer Kräfte ganze Methoden aufzubauen versucht hat. So wird hier durch das häufige Raten des Schülers und durch den Mangel einer gefesteten Einsicht in den Bau der Sprache und ihre Eigentümlichkeiten starke Oberflächlichkeit erzeugt. — Die Sprechübungen, welche in den unteren Klassen angestellt werden, haben etwas Einnehmendes; doch darf man sich durch die leidliche Fertigkeit der Schüler im Parlieren nicht über den Mangel an grammatischer Sicherheit hinwegtäuschen lassen und darf ebensowenig meinen, daß diese Fertigkeit lediglich der Schule zu verdanken ist. Ich war bei meiner Ankunft in Holland, als ich mich wegen meiner anfänglichen Unkenntnis der Landessprache auf Französisch mit verschiedenen Schülern und jungen Leuten unterhielt, einigermaßen erstaunt über deren Kenntnis des Französischen. Mein Staunen legte sich aber bald, als ich sah, daß in deren Familien mehr Französisch als Holländisch gesprochen wurde. Geläufig französisch sprechen lernen die Schüler auch nicht auf dem holländischen Gymnasium, obgleich sie, abgesehen von der häuslichen Uebung, den Vorteil vor unseren Schülern voraus haben, daß die Lehrer sich im Unterricht meistenteils des Französischen bedienen.

Gegenüber der in Deutschland zum Ausdruck gekommenen Überschätzung des neusprachlichen Unterrichts in Holland sei erwähnt, wie ein hervorragender holländischer Gelehrter, der als Regierungskommissar 16 Prüfungen an 12 Anstalten beiwohnte, Prof. Dr. Naber in Amsterdam, urteilt. Er erklärt in Betreff der Examenarbeiten der drei neueren Sprachen: „Will man sich begnügen mit der Übersetzung eines außerordentlich einfachen Prosastückchens in die Muttersprache, dann kann man sich bei dem erreichten Resultat beruhigen; der aber, der etwas mehr verlangen will, wird jämmerlich enttäuscht. Alles, was sich nur einigermaßen von dem Gewöhnlichsten und täglich Vorkommenden entfernt, bleibt unklar."[1]) Ähnlich urteilt der Professor C. B. Spruyt[2]): „Die meisten Studenten haben Mühe mit dem Englischen, viele auch mit dem Französischen, ja selbst mit dem Deutschen."

Der Lateinunterricht dauert, wie der gesamte Gymnasialkurs, 6 Jahre und hat in I wöchentlich 8, in II—IV 6, in V 5, in VI 4 Stunden (im Ganzen 35).

race, Voltaire Zaïre, de Vigny Grandeur et servitude etc.; — in VI bei 1 St.: Molière Le malade imaginaire, Sandeau Madame de la Seiglière, Hugo Les Burgraves; — oder in IV bei zwei Stunden in der Woche: Lafontaine Fabeln, Corneille Cinna, von Molière 4 Stücke, Fénélon Télémaque. Oder anderwärts in V je ein Stück von Molière, Racine, Voltaire, Le Sage Gil Blas, Augier und Sandeau La pierre de touche, Vigny Cinq-Mars; in VI Hugo Hernani, Scribe La camaraderie, Ponsard L'honneur et l'argent, De Bornier La fille de Roland, Laboulaye Paris en Amérique, le prince Caniche. Freilich haben nicht alle Anstalten ein so großes Repertoire: in Winschoten z. B. wird nur gelesen: IV Erckmann-Chatrian Le Blocus; V Toepffer Nouvelles Génévoises; VI Laboulaye Paris en Amérique, Pailleron Le monde où l'on s'ennuie. Von Übungsbüchern werden besonders die von Dubois Choix de lectures und Recueil de thèmes gebraucht; von Grammatiken Faisely Petit cours pratique und Dubois Grammaire, daneben noch eine ganze Reihe anderer Grammatiken, die aber nicht die Verbreitung haben, wie die vorhergenannten. Von Anthologien finden wir besonders häufig Plötz Manuel und Stades Poètes et prosateurs du XIX siècle.

[1]) Gids 1889, 1 S. 88.

[2]) ebenda 1887, 3 S. 114.

Das Pensum der einzelnen 6 Klassen wurde, wie folgt, bestimmt: I—IV Elemente der Grammatik, und zwar I. Formenlehre, einschließlich der unregelmäßigen Perfecta und Supina, Präpositionen, Adverbia, Pronomina, schriftliche Deklinations- und Konjugationsübungen, Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Niederländische und umgekehrt; II. die ganze Formenlehre, Hauptregeln der Syntax; III. systematische Behandlung der Kasuslehre; IV. Syntax, besonders Moduslehre, Fragesätze, Oratio obliqua, Lesen und Erklären von Prosa und epischer Poesie. Sodann V. Repetition und Fortsetzung der Grammatik, Lesen und Erklären von Prosa, epischer, lyrischer und dramatischer Poesie; VI. keine Grammatik; kursorische Lektüre von Prosa, epischer, lyrischer und dramatischer Poesie.[1])

Um eine möglichst große Zahl von Schriftstellern lesen zu können, beginnt man mit der Lektüre bereits in der untersten Klasse, und zwar liest man dort die viri illustres von L'homond, Phaedrus, Eutrop, auch Cäsar (Nijmegen). Doch kann natürlich diese Lektüre nicht mit der auf einem deutschen Gymnasium betriebenen verglichen werden, wo Cäsar gelesen wird, nachdem eine dreijährige grammatische Schulung und ein Jahr mit anderer Lektüre vorausgegangen sind. Welche Frucht sich ergiebt, wenn der Schüler fast an jedem Wort zum Straucheln kommt, kann sich jeder denken. Der deutsche Gymnasiast hat schon einen Teil seines Nepos, Cäsar, Xenophon und Ovid gelesen, wenn der holländische mit den ersten Elementen der Deklination und Konjugation bekannt gemacht wird.

In der II. Klasse liest man dann meist Cäsar, Nepos und Ovid; in der III. Cäsar de b. c., Ovid, Cicero, Sallust; in der IV. auch Livius; in der V. von Dichtern Vergil, Terenz und hier und da Horazische Oden; in der VI. außer Horaz auch Plautus und neben Cicero auch, allerdings sehr selten, Tacitus.

Aber Gründlichkeit und genügende Ausdehnung mangeln dieser Lektüre natürlich bei der beschränkten Stundenzahl. Der Schüler bekommt von allem ein Bischen und meist nur ausgewählte, leichte Stücke. Tacitus wird, weil er zu große Schwierigkeiten bietet, nur an drei oder vier Anstalten gelesen, und dasselbe Schicksal teilen Horazens Satiren und Episteln. Ja, es giebt Gymnasien, wo der Gymnasiast nicht einmal den Livius in die Hand bekommt, und an dreien bleiben den Schülern nach den mir vorliegenden Programmen auch die horazischen Oden unbekannt, wenn nicht etwa ein paar in einer der benutzten Anthologien stehen.

Um nämlich die Schüler von möglichst vielen Schriftstellern wenigstens etwas kosten zu lassen, giebt man ihnen an zahlreichen Anstalten nicht die Autoren selbst in die Hand, sondern bedient sich der zu Schulzwecken hergestellten Blütenlesen, so der Bloemlezing aus lat. Dichtern von Kan und Schroeder; der aus Cicero und Plinius von Michaelis; der Serta Romana von Woltjer.

Auch der Unterricht in der G r a m m a t i k kann wegen der geringen Stundenzahl im Lateinischen nicht so getrieben werden, wie es im Interesse einer fruchtbaren Lektüre unerläßlich ist. „Ich finde eine Vermehrung der lateinischen Stunden

[1]) Die Lektüre bereits in V ganz kursorisch zu machen, wie behufs Bewältigung eines größeren Teils der Autoren vorgeschlagen wurde, hielt die Regierung nicht für wünschenswert, da dies zur Oberflächlichkeit führen würde. Vergl. Toelichting van het leerplan der Gymnasia. Stsbl. 1887 Nr. 105. An einen, wenn auch nur teilweisen, Ersatz der Autoren durch Ü b e r s e t z u n g e n, wie man ihn in Deutschland vorgeschlagen hat, denkt man in Holland nicht. Die holländischen Versionen, selbst die des hochgeschätzten Bilderdyk, geben mit ihrem schwülstigen Stil nur ein schwaches, ja bei Griechen wie Homer und Sophokles, geradezu ein falsches Bild von dem Original. „Die Nachahmung der Alten ... hat die Färbung des Originals fast ganz verloren. Wer sich daraus ein Bild von den Griechen machen wollte, müßte meinen, daß ihre Schriftsteller gleichsam auf Stelzen liefen, daß ihr Stil immer üppig, ja aufgeputzt wäre". Francken in der Lebensbeschreibung Karstens S. 43. Vergl. auch Spruyt im Gids 1887, 3 S. 120 f. Auch die verdienstvolle Homer-Übersetzung Vosmaers kann nicht mit der von Voß und noch weniger mit dem Original verglichen werden.



wünschenswert; jetzt muß die ganze Etymologie in einem Jahre bewältigt werden, demzufolge muß dieser Teil der Grammatik später zu oft wiederholt werden zum Nachteil der Syntax," schreibt mir ein Gymnasialdirektor, und ähnlich sprechen sich viele Amtsgenossen desselben aus.

Zur Einübung der grammatischen Regeln wird in den unteren Klassen auch aus dem Niederländischen ins Lateinische übersetzt.

Etwas besser steht es mit den lateinischen Kenntnissen der künftigen Philologen, Juristen und Theologen, als mit denen der übrigen Gymnasiasten. Von der V. Klasse an tritt nämlich eine Spaltung des Unterrichts ein: die künftigen Mediziner, Mathematiker und Naturwissenschaftler (B) werden mehr in Mathematik, Chemie und Physik ausgebildet, die anderen (A) mehr in den klassischen Sprachen. In V A sind für Latein 3, für Griechisch 2, in VI A für Latein 4, für Griechisch 3 Stunden zur Lektüre und Erklärung von schwierigerer Prosa und Poesie, für Übersetzungen ins Latein (sog. Themata) und für die römischen Altertümer, besonders die Staatseinrichtungen, den Gottesdienst und die Grundzüge des Rechtswesens anberaumt.

Durch die Belehrungen der letzten Art sucht man das nachzuholen, was in den anderen lat. Stunden bei der Interpretation, mit der man sich wegen der beschränkten Zeit nicht lange aufhalten konnte, versäumt worden war. Als Lektüre der humanistischen Abteilung erscheint in V A neben Cicero und Livius auch Nepos (z. B. in Nijmegen). Die Vorliebe für diesen Autor datiert schon aus Ruhnkens Tagen; in neuerer Zeit sind besonders Peerlkamp und seine Schule für ihn eingetreten.

Wenn es aber mit der humanistischen Abteilung auch besser steht: gegen die Behauptung, daß es hier im Lateinischen befriedigend stünde, würden zahlreiche Universitätslehrer Einspruch erheben, die aus diesen Abteilungen Schüler empfangen. Nicht bloß Theologieprofessoren urteilen in gegenteiligem Sinn, sondern auch Juristen. Die juristische Fakultät der Universität Amsterdam hat z. B. sehr ernsthaft über die ungenügende Bildung der Kandidaten und insbesondere ihre mangelhafte Kenntnis des Lateins Klage geführt. S. Verslag 1889/90 S. 46 u. 1885/86 S. 68.

Im Abiturientenexamen (Eindexamen genannt) verlangt das Gesetz mündliches Übersetzen von Prosa (Cicero, Sallust, Livius) und leichterer Poesie, doch sind die in der Schule gelesenen Stücke ausgeschlossen.

Eine schriftliche Übersetzung aus dem Niederländischen ins Latein ist nur für die A-Schüler vorgeschrieben. Es liegen mir fünf für solche Übertragung bestimmte Texte vor, die im Abiturientenexamen von 1892 den Kandidaten gegeben wurden. Dieselben sind durchweg sehr leicht und ohne stilistische Schwierigkeiten; nur wenige Hauptregeln der Grammatik werden verlangt. Den Schülern unbekannte Wörter werden denselben mitgeteilt; darunter befinden sich in den fünf genannten Aufgaben u. a. folgende: Anlage indoles, Vermögen fortunae, unterrichten lassen curare, Ländereien um Mantua Mantuanus, väterliches Erbgut patrimonium, Landgut praedium, durch Vermittlung des Pollio conciliare, die Frage stellen quaero, sein Wort brechen fidem frangere, zur Last legen criminari, verdienen durch dignus, ausbreiten extendere, Wetzstein cos — cotis, durchschneiden discindo, in den Grund bohren mergere.

Damit man sich von dem Grade der Schwierigkeit eine richtige Vorstellung mache, gebe ich von den fünf erwähnten, etwa gleich schweren Stücken eines hier wieder; es lautet: „P. Vergilius Maro wurde geboren am 15. Oktober des Jahres 684 nach Erbauung Roms unter dem Konsulat des M. Licinius Crassus und Cn. Pompejus, zu Andes, einem Dorf, das dicht bei Mantua gelegen war (und)

wo sein Vater als Privatmann auf dem Lande lebte. Wir lesen von ihm, daß er schon als Knabe von so ausgezeichneter Anlage war, daß sein Vater, dem es, wie es scheint, nicht an Vermögen fehlte, ihn zu Mailand in den Wissenschaften und der griechischen Sprache unterrichten ließ. Bereits in seiner Jugend widmete er sich der Dichtkunst und schrieb verschiedene Gedichte. Es ist kein Zweifel, daß diese ihm bereits einigen Ruhm verschafft haben. Denn als er 29 Jahre alt war und die Ländereien um Mantua nach der Besiegung von Brutus und Cassius unter die Soldaten des Oktavianus und Antonius verteilt wurden, und er sein väterliches Erbgut verloren hatte, bekam er besonders durch die Vermittlung des Asinius Pollio, der als Legat des Antonius Gallia Transpadana verwaltete und die Wissenschaften besonders begünstigte, sein Landgut von Oktavianus zurück." In einer Übersetzung dieses Stücks, die mit „genügend" bezeichnet ist, finden sich unter anderen folgende Fehler: conciliavit ut reddiderit, in der Jugend pueritia, unodetriginta, das cum historic. mit dem Indik., tantae excellentissimae. Eine andere Arbeit, die als „mangelhaft", aber noch nicht als „ungenügend" censiert wurde, hat octagesimo, Andibus pago prope Mantuae sito, excellente indole, quo fortunae non deficiebant, diversa carmina, quin haec ei iam mox ullam reputationem dederint, operam sibi dedit ad, post victoriam (nach Besiegung) Bruti et Cassii, Asinio Pollione sibi conciliando, repetivit (er bekam zurück).

Von den Schülern der humanistischen Abteilung wird außerdem verlangt: schriftliches Übersetzen von schwierigerer Prosa oder Poesie (z. B. Horaz, Lucrez, passende Stücke aus Tacitus und dem Philosophen Seneca). Aus dem Bericht der Mitglieder der „Prüfungskommission" (Verslag 1882/83 S. 305) und aus den mir bekannten Aufgaben erhellt, daß aus schweren Autoren leichte Abschnitte genommen werden. Ich führe einige der 1892 vorgelegten Stücke an und bemerke, daß den Schülern die Bedeutung der in Klammern stehenden Ausdrücke mitgeteilt wurde. 1) Tac. ann. IV 68 bis spes eius (sectator domi, qui-contingebat); 2) ib. XI. 18 (habilis, æstuarium, vallum fodere); 3) ib. I. 5; 4) hist. II. 46 (excitare partium fortunam, flagrare c. inf., insistere c. dat.); 5) Agricola 41 bis solerent (limes, insignire); 6) ib. 4 bis coercuisset[1]). Auch in den Übersetzungen dieser Stücke begegnen wir vielen Mißverständnissen und Fehlern, die unseres Erachtens vermieden worden wären, wenn die Examinanden eine festere grammatische Grundlage gehabt hätten.

Klagen der Prüfungskommissionen sind häufig zu lesen (siehe z. B. Verslag der Commissie in 1892 belast geweest met het afnemen van het examen, bedœlt in artikel 12, S. 3 und Verslag 1882/83 S. 302. 306). Professor Naber urteilt Gids 1889 I. S. 89: wenn das Übersetzen aus dem Griechischen nichts als ein Stottern und Stolpern sei, so sei das aus dem Lateinischen nicht nennenswert besser; von den lateinischen Themen aber sei es am besten zu schweigen.

Die erreichten Resultate aber zeigen, welch' ein Irrtum es ist, zu glauben, dem zwölfjährigen Knaben könne mehr zugemutet werden als einem neunjährigen Sextaner, weil jener mit größerer Leichtigkeit den Lernstoff wegen des reiferen Verständnisses, das er ihm entgegenbringe, zu bewältigen vermöge.[2]). Zugegeben auch,

[1]) andere Aufgaben waren Hor. c. IV. 7; Liv. VII. 31; Verg. A. XII. 311—27, VI. 313—30.

[2]) In den meisten amerikanischen Schulen kommt der Schüler ebenfalls erst im 13. Jahre zum Latein. Die geringen erzielten Resultate (es wird zugegeben, daß der französische Schüler, der im 10. Jahre mit dieser Sprache beginnt, bei ziemlich gleicher Stundenzahl Besseres darin leiste als der junge Amerikaner, der drei Jahre später anfängt Latein zu lernen) werden von den Amerikanern freilich der Methode zugeschrieben (vgl. Report of the Commissioner of Education for the year 1888/89); diese ist aber bekanntlich der Prügelknabe für alle Schäden, auch wo eine andere Erklärung viel näher liegt. Auch in Holland hat man sich und Andere mit dem Ruf „Verbesserung der Methode" oft getäuscht. Energisch wandte sich gegen diese Panacee der Direktor des Gymnasiums von Haarlem, Halbertsma in Onparlamentaire Beschouwingen over de Hervorming onzer Gymnasien, Haarlem 1876 S. 14.

daß dies bei der Syntax der Fall sein kann: die Formenlehre und der gesamte Wortschatz sind mehr Gedächtnis- als Verstandessache, und da leistet der um einige Jahre ältere Knabe nicht mehr als der neunjährige, nicht bloß wegen der günstigeren Beschaffenheit der Gedächtniskraft in jüngeren Jahren, sondern auch, weil der vierzehnjährige nicht mehr in dem Maße wie der jüngere Schüler sein Interesse auf solche Arbeit konzentriert, denn dieses wird, je älter er wird, desto mehr zersplittert durch Lektüre und Liebhabereien verschiedener Art, durch die mannigfaltigen Einflüsse des Lebens und der Gesellschaft. Vor Allem aber wirkt ungünstig die Pubertätsentwicklung und die infolge derselben in dem ganzen Organismus eintretenden, oft tiefgreifenden Veränderungen. Dies, nicht der zu frühe Betrieb der klassischen Sprachen erklärt die gegen letztere geltend gemachte Erscheinung, daß die Lernfreudigkeit mit den fortschreitenden Jahren abnimmt und daß sich von Tertia ab eine Abspannung fühlbar macht.[1])

Der Unterricht in der zweiten alten Sprache, dem **Griechischen**, wird von der II. Klasse an erteilt, und zwar sind für ihn in dieser in den ersten vier Monaten 8, später 5 Stunden bestimmt; III hat 6, IV 7, V und VI je 4 Stunden; für die A-Schüler kommen, wie schon bemerkt, in V noch 2, in VI noch 3 Stunden hinzu. Was die Verteilung des Unterrichtsstoffs angeht, so werden in der II.—IV. Klasse die Elemente der Grammatik gelehrt und zwar in II: Formenlehre, Deklination und Konjugation bis zu den Verben auf μι, mündliches und schriftliches Übersetzen aus dem Niederländischen ins Griechische und umgekehrt. III: Fortsetzung der Formenlehre. IV: Lehre von den Präpositionen und Casus. V: Repetition und Fortsetzung der Grammatik. IV: Lesen und Erklären von einfacher attischer Prosa und auch von epischer Poesie. V: Lesen und Erklären von attischer und jonischer Prosa und epischer Poesie. (A: Lesen und Erklären von schwierigerer Prosa). VI: Kursorische Lektüre von attischer und jonischer Prosa und epischer und lyrischer Poesie. (A: Lesen und Erklären von schwierigerer Prosa und dramatischer Poesie.)

Das **Abiturientenexamen** nach den Bestimmungen von 1876 verlangte noch für B: Übersetzen und Erklären einfacher attischer Prosa (Xenophon, Lysias, Isokrates) und epischer Poesie; für A: Übersetzen und Erklären schwierigerer attischer Prosa (Plato, Demosthenes) und dramatischer Poesie nebst griechischer Geschichte. Daneben wurden von schriftlichen Arbeiten angefertigt eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Holländische und eine aus dem Holländischen ins Griechische. Letztere Arbeit ist weggefallen, ebenso die griechische Geschichte, und den Abiturienten der A-Abteilung wird nicht mehr schwierigere attische Prosa und dramatische Poesie,

---

[1]) S. Dr. K. Reinhardt, die Frankfurter Lehrpläne 1872 S. 12. Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts S. 760, schreibt diese Abspannung oder Ermüdung dem Umstand zu, daß der Schüler bei dem heutigen Betrieb des Unterrichts das Gefühl des Könnens gar nicht kennen lerne, sondern nur das Gefühl der Unzulänglichkeit seiner Kräfte zu den ihm gestellten Aufgaben. Aber vermutlich müßte das um so größer werden, je später der Schüler die alten Sprachen beginnt und je später er in diesen etwas leisten kann. Wie sein Durst nach „philosophischer Einsicht in den Zusammenhang der Dinge", in die großen historischen Begebenheiten des Altertums und die Schönheiten der klassischen Litteratur bei dem Hinaufrücken des Beginns des altsprachlichen Unterrichts gestillt werden kann durch den Betrieb der elementarsten Dinge, wie Deklination und Konjugation, das ist mir ein Rätsel geblieben, dessen Lösung ich im holländischen Gymnasium ebensowenig gefunden habe, wie ich glaube, daß es anderswo seine befriedigende Lösung finden wird. Noch sei hier auf die Worte eines holländischen Arztes aufmerksam gemacht, der, wie sich aus seiner Arbeit (Het leerplan voor het Gymnasiaal Onderwijs von Dr. C. G. von Reeken, Haarlem 1877) ergiebt, mit den Anstalten Hollands wie anderer europäischer Kulturstaaten sehr gut vertraut ist: er sagt, daß vor allem die Knabenzeit geeignet sei, die grammatischen Elemente einer Sprache zu erlernen.

sondern eins von den beiden nach Wahl des Rektors zur schriftlichen Übersetzung vorgelegt. Die Schüler des B-Kursus bekommen meist ein Stück aus Xenophon, Lucian oder Herodot und Homer **mündlich** zu übersetzen.

In den schriftlichen Abiturientenarbeiten[1]) der Schüler des **A-Kursus** zeigen sich nun die in den Übersetzungen aus dem Latein gefundenen Mängel noch in höherem Maße, weil die beschränkte Zahl der griechischen Unterrichtsstunden den Schülern weder die nötige Menge grammatischer Kenntnisse noch die Übung im Übersetzen verschafft. Das kursorische Lesen in den oberen Klassen vermag nicht dem Schüler den nötigen Wortschatz zu geben; in den unteren Klassen aber ist kaum ein schwaches Fundament dazu gelegt worden. Das zeigt sich dann bei den Examenarbeiten, wo den Kandidaten Wörter und Wendungen wie σπουδάζω, παίζω, συμβαλέσθαι, ἀτεχνῶς, εἰκάσαι, ἀγασθέντες, ἀργία, ᾧ προσῆκε, ἀφανίζω, μόγις, ἐμποδών, ἑστιᾶσθαι, ὄρτυξ, μεγαλοπρεπῶς, ἅτε, μῦθος, λόγος, μακάρων νῆσοι, τὸ δεσμωτήριον, abgesehen von anderen schwierigeren Ausdrücken gesagt werden müssen, damit sie eine einigermaßen genügende Übersetzung zu Stande bringen.[2])

So lauten auch hier die Urteile Solcher, die von den Resultaten Kenntnis haben, oft sehr ungünstig. Naber meint a. a. O., es komme selten vor, daß ein Examinand Homer oder einfache griechische Prosa ohne Hülfe hinlänglich fließend übersetze; ja, S. 92 sagt er, daß schließlich in der Regel nicht mehr erreicht werde, als daß der Gymnasiast mit fleißigem Gebrauch des Wörterbuchs die Anabasis entziffern könne. Spruyt (Gids 1887. 3. S. 123) urteilt ebenfalls sehr wenig günstig und hält den Zustand, wie er vor 25 oder 50 Jahren bestand, für besser als den heutigen, weil man damals zwar nicht weiter als bis zu Xenophon und Homer gekommen, aber diese mit Interesse gelesen und soviel Achtung vor der griechischen Litteratur bekommen habe, daß man später auch andere Autoren las. Polak (Nieuw. Rott. Cour. 7. Okt. 1885) will auch heute nicht mehr verlangt sehen, weil die Schüler von den griechischen Dramatikern und Rednern doch so gut wie nichts vor die Augen bekämen.

Diese Leistungen, sowie die oben bereits erwähnte Herabminderung der Anforderungen verraten deutlich, wie diejenigen irren, die von der Voraussetzung ausgehen, daß bei gereifteren und erwachseneren Schülern die Schwierigkeiten viel schneller überwunden werden könnten. Wahrnehmungen, die ich selbst an einem der angesehensten Gymnasien des Landes machte, zeigten mir, wie wenig stichhaltig diese Voraussetzung ist. In einer Klasse von 15 Schülern im Durchschnittsalter von $14\frac{1}{2}$ Jahren, welche beinahe ein Jahr Griechisch getrieben hatte, war das Verständnis der sprachlichen Formen u. s. w. nicht besser wie bei den deutschen Untertertianern, die eine gleichlange Zeit griechischen Unterricht genossen haben; die gedächtmäßigen Formenkenntnisse waren ebenfalls nicht größer und zeigten in ihrer Mangelhaftigkeit, daß es nicht ratsam sei, die Formenlehre, wenn auch in noch so beschränktem Maßstabe, in einem Jahre zu erledigen. Die copia verborum war entschieden unzureichend[3]). Freilich wird der vierzehn- und fünfzehnjährige Schüler nicht mehr die Lust und wegen des in- und extensiveren Betriebs der anderen

---

[1]) z. B. Xenoph. Cyrop. I. 3, 15—16. 6, 20—21; Herodot II. 1 u. 2; Lucian Charon. 1; Homer Il. XIX. 282—302; Soph. Oed. rex 773—798.

[2]) Einem Schüler der V A, also der humanistischen Abteilung, die der deutschen Unterprima entspricht, legte ich eines der letzten griechischen Stücke des Obertertianerpensums aus Wetzel, Griechisches Uebungsbuch § 113, vor; der Gymnasiast, nach dem Urteile seiner Lehrer über dem Mittelschlage stehend, verstand die Wörter ἐτράφη, καταλείπων, πέτρα, die sich in den fünf Zeilen befinden, nicht.

[3]) Schon **Herbart** a. a. O. § 283 wies auf das Vokabellernen als die „notwendigste, vom Schüler streng zu fordernde Nebenarbeit" hin. „Ein beträchtlicher Teil des Sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die Sprachformen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen und durch den sie wichtig werden."

Unterrichtsfächer vielleicht auch nicht mehr die Fähigkeit haben, die griechischen Vokabeln und Flexionen mit der Leichtigkeit und in dem Umfang zu lernen wie ein Untertertianer. Wenn dem Schüler noch am Ende des ersten Unterrichtsjahres Wörter, wie χαλεπός, στρατιά, ἀρχή, πόλεμος, διδάσκαλος, ἀρετή, ἡδύς, πέτρα, ἀποκτείνω, δράκων, ὀδούς, πλοῦτος, φεύγω, τὸ κάλλος, unbekannt sind und wenn im letzten Stück des Übungsbuches, um die Übersetzung zu ermöglichen, Wörter angegeben werden müssen wie: wegen διά c. acc., μέγεθος, συμφορά, ὀργή, ἄξιος, πιστεύω, τολμάω, τὰ χρήματα, εἰς c. acc., ἡ ἀδελφή, ἡ ἡμέρα, τὸ τάλαντον, so wirft dies ein bedenkliches Licht auf den Vorschlag, der gemacht worden, die Zahl der griechischen Unterrichtsstunden noch zu verkürzen, wenn auch nur um zwei oder drei.

Gegen die berührten Mängel des klassischen Unterrichts hat man auch in Holland die Augen nicht verschlossen, und es sind wiederholt Stimmen laut geworden, die dafür eintreten, das Griechische fakultativ zu machen und die dadurch gewonnenen Stunden zum Latein zu schlagen, um wenigstens in dieser Sprache neben einer gründlichen grammatischen Ausbildung eine umfassende Lektüre und scharfe Erklärung der Schriftsteller nach der sprachlichen, besonders aber nach der sachlichen und ästhetischen Seite hin zu erzielen[1]). Doch dürften die Bestrebungen dieser Leute nicht leicht zu einer Verwirklichung führen: denn die überwältigende Mehrheit der tonangebenden Kreise in Holland betrachtet das Griechische nicht etwa bloß als einen willkommnen Zierrat der allgemeinen Bildung, sondern neben dem Latein als einen unentbehrlichen Bestandteil des geistigen Besitzes eines jeden, der auf höhere Bildung Anspruch macht.

Quand les études classiques, sagt van den Es, seront menaçées d'y être négligées, on nous trouvera au premier rang de combat: car c'est sur le fondement de celles-ci que la préparation aux études universitaires doit être édifiée; c'est aux sources elles-mêmes de la connaissance humaine que doit puiser tout ce qui aspire à l'hégémonie des esprits. Eine Bedrohung der klassischen Studien ist aber nach unserer Meinung in Holland nicht erst zu erwarten, sondern infolge der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts bereits thatsächlich vorhanden.[2])

Den zwei alten Sprachen und dem Französischen schließt sich als weitere Fremdsprache das Deutsche an, das in II erst am 1. Januar beginnt und hier in

---

[1]) Schon 1876 hielt van Nispen tot Sevenaer (Kammerverh. v. 10. März) das Griechische nötig nur für Theologen und Philologen; „darum verkenne ich noch keineswegs die bildende Kraft desselben auch für Juristen u. s. w., auch nicht die Verfeinerung und Veredlung des Verstandes und Geschmackes, welche das Studium dieser höchst entwickelten Sprache mit sich bringt. Wenn es aber nötig ist, lasse ich das Griechische zu Gunsten des Lateins fallen, das für den Juristen absolut unentbehrlich ist." Vgl. Halbertsma a. a. O. S. 9, Blok in Rev. intern. de l'enseign. 1887, S. 498 f., Mees in Gids 1885, 3, S. 463. Naber ebenda 1889, 1, S. 80 f. verlangt Griechisch nur für künftige Philologen und Theologen, nicht weil er den hohen Wert des Griechischen verkenne, sondern weil jetzt auf dem holl. Gymnasium weder in Griechisch noch in Latein etwas geleistet werde; um wenigstens eines ordentlich zu treiben, will er Griechisch fallen lassen und hofft bei einem gründlichen Betrieb des Lateins die Schüler über Rom auch nach Athen führen zu können. Unseres Erachtens verrechnet sich sehr, wer das Lateinische durch Aufgeben des Griechischen retten zu können glaubt. Heutzutage würde das Fallen des Griechischen den lateinischen Unterricht sicher nach sich ziehen. — Daß in den sechziger Jahren die Befürchtung rege war, es möchte bei einer Reform des höheren Unterrichts das Griechische fakultativ gemacht werden, zeigt Lucian Müller a. a. O. S. 126.

[2]) Im Übrigen sei hier bemerkt, daß in Holland vor einigen Jahren ein Philhellenischer Verein gegründet worden ist, dessen Sitz in Amsterdam ist. Die Mitglieder machen sich die Wahrung und Verbreitung griechischer Bildung zur Aufgabe und geben eine eigene Zeitschrift Ἑλλάς heraus.

3 Stunden, in III — V in 2, in VI in 1 unterrichtet wird (in Summa 9 Stunden). Die geringen in den klassischen Sprachen erreichten Resultate legen es dem, der einen flüchtigen Blick auf den Lehrplan wirft, nahe, die Ursache jenes Mangels dem Umstand zuzuschreiben, daß der Schüler neben Latein und Griechisch noch drei andere Fremdsprachen zu lernen hat, und ferner dem, daß der Beginn des deutschen Unterrichts fast mit dem des Griechischen zusammenfällt.[1]) Man könnte hier an unvermeidliche Überbürdung denken; aber diese ist thatsächlich nicht vorhanden, sie ist nur scheinbar: denn zum Französischen hat der Schüler bereits im 9—12. Jahre einen Grund gelegt, und das Deutsche bereitet ihm wegen seiner nahen Verwandschaft mit der Sprache des Landes in der Grammatik und einem großen Teil des Wortschatzes, sowie wegen der Häufigkeit, mit der es im Lande selbst gesprochen wird, nicht die Schwierigkeiten, die eine andere Fremdsprache dem Knaben bieten würde. Zudem werden diese zwei Sprachen, zu denen noch das Englische tritt, nur zu dem Zweck getrieben, eine Anzahl fremder Autoren in ihrer eigenen Sprache lesen zu können, nicht aber, um eine gründliche Kenntnis der Grammatik zu erlangen. Hieraus erhellt, daß die in den neueren Sprachen gestellten Anforderungen nicht derart sind, daß man von einer Überbürdung und einem dadurch hervorgerufenen ungünstigen Einfluß auf die klassischen Sprachen reden dürfte. Freilich ist der Unterricht in den neueren Fremdsprachen auch weit davon enfernt, das zu geben, was in Deutschland von neuphilologischer Seite als unmittelbare Aufgabe desselben hingestellt wurde: nämlich den Schüler zu befähigen, einen modernen Schriftsteller mit Leichtigkeit zu verstehen, gesprochenes Französisch und Englisch schnell und sicher aufzufassen, und die fremde Sprache in den einfachen Formen des täglichen Verkehrs mündlich wie schriftlich ohne Zwang zu gebrauchen[2]). Die Erstrebung dieses Ziels ist mehr Aufgabe der holländischen höheren Bürgerschule[3]) als des Gymnasiums.

Interessant ist es, zumal für den Deutschen, einen Blick zu werfen auf die Autoren seines Landes, die auf den holländischen Gymnasien gelesen werden. Neben deutschen Lesebüchern verschiedenster Art (Hopf und Paulsiek, Lüben und Nacke, Leopold, Horn, Valette, Beekmann en van Goor, Spruyt u. a.) begegnen wir Schillers und Goethes Werken, Dramen von Lessing, Kleist, Freytag (Journalisten), Beer (Struensee), Gutzkow (Uriel Akosta), Kotzebue (die deutschen Kleinstädter), Hamerling (Danton und Robespierre), Kruse (Wullenweber), epischen Dichtungen von Fouqué (Undine), Kinkel (Otto der Schütz), Hamerling (der König von Sion), und Romanen und Erzählungen von Hauff (Lichtenstein), Heine (Harzreise), Eichendorff (aus dem Leben eines Taugenichts), Auerbach (Diethelm), Freytag (Soll und Haben, die Brüder vom deutschen Hause), Scheffel (Eckehard), Alexis (die Hosen des Herrn von Bredow), Dahn (Ein Kampf um Rom, Felicitas, Kreuzfahrer),

---

[1]) Das Griechische beginnt Anfangs September, das Deutsche im Januar des folgenden Jahres.

[2]) Waetzoldt Thesen zu dem Vortrage über die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts u. s. w. Berlin 1892.

[3]) Und auch da wird dies Ziel nicht immer erreicht. Wenigstens lassen die Worte Steyn-Parvés a. a. O. S. 151 darauf schließen: «on entend quelquefois les parents se plaindre que les progrès des élèves dans ces branches ne soient pas satisfaisants. Ils perdent de vue qu'il est impossible que des jeunes gens de dix-huit ans apprennent à s'exprimer avec une certaine facilité, tant oralement que par écrit, dans trois langues étrangères, lorsque . . . les exercices individuels d'élocution et de style ne peuvent pas être fréquents dans une école où chaque classe compte une vingtaine d'élèves»; vgl. auch Verslag . . . 1889/90 S. 320, wo konstatiert wird, daß allein die, welche Ehrgeiz genug gehabt hatten, einen Teil ihrer freien Zeit der Lektüre von Werken in den fremden Sprachen zu widmen, einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben besaßen. Vgl. auch S. 330.

Heyse (La Rabbiata), Storm (aquis submersus), Ossip Schubin (Geschichte eines Genies) und Galen (der Pechvogel und andere Erzählungen). Das Gymnasium in Middelburg ist es, welches den letztgenannten hervorragenden Klassiker kultiviert. Insoweit diese Autoren bei Reklam erschienen sind, werden sie in den Ausgaben aus dessen Universal-Bibliothek benutzt.

Eine eigenartige Einführung in die deutsche Litteratur gewährt der Lehrplan des Gymnasiums zu Leiden: IV Kluge Auswahl deutscher Gedichte, V Hauff Phantasieen, Goethe Hermann und Dorothea, VI Alexis Die Hosen des Herrn von Bredow. Also kein Drama von Schiller, nichts von Goethe außer Hermann und Dorothea, von Lessing und anderen ganz zu schweigen. Maastricht liest: V Tell, Wallenstein, Maria Stuart, VI Goethes Prosa, Iphigenie, Hermann und Dorothea. Kampen liest die Balladen Schillers und dessen Geisterseher, aber kein Drama, Gorinchem ebensowenig.

Die englische Sprache beginnt in der dritten Klasse und hat hier und in IV 3 Stunden zur Verfügung, in denen die Aussprache und die Elemente der Grammatik behandelt werden; daneben wird aus dem Englischen in die Muttersprache und umgekehrt übersetzt. In der V, wo 2, und in VI, wo 1 Stunde für das Englische bestimmt sind, werden Meisterstücke der Litteratur dieser Sprache gelesen und erklärt, vorwiegend Shakespeare, Dickens, George Eliot, Tennyson, Longfellow, Macaulay, Thackeray. Der Umfang der Lektüre in den einzelnen Gymnasien ist groß, so z. B. IV Macaulay Lord Clive, V Macaulay England before the Restoration, VI Dickens Sketches. Oder IV Swift Gullivers Travels; V Dickens Old Curiosity Shop; VI Eliot Adam Bede, Shakespeares Julius Cäsar. An vielen Anstalten wird auch Herrig The Britt. Class. Authors verwandt; von Grammatiken begegnen wir am häufigsten denen von Roorda, Tiel, Günther, Stoffel und ten Bruggenkate.

Der Unterricht in der Muttersprache ist in Holland so geregelt, daß in der I.—III. Klasse (je 3, 2, 2 Stunden) die Grammatik, Sprech- und Stilübungen und Lektüre der neueren Schriftsteller getrieben werden, in der IV. (2 St.) Stilübungen, Lesen und Erklären von klassischen Autoren aus dem letzten Teil des 18. und dem 19. Jahrhundert, in der V. und VI. (2, 1 St.) Stil- und Sprechübungen und kurze Übersicht über die neuere Litteratur mit Lesen von Stücken aus der früheren und neueren Zeit[1]).

Im Abiturientenexamen wird ein Aufsatz über eines von sechs gegebenen Themata verlangt; dabei sind geschichtliche Themata ausgeschlossen. Daß eine derartige Arbeit nicht mit den Aufsätzen der deutschen Abiturienten verglichen werden kann, beweist schon der Umstand, daß für die Anfertigung des Aufsatzes höchstens 1 ½ Stunden gestattet werden. Die hier gelieferten Leistungen sind nach unserer Kenntnisnahme durchaus nicht genügend. Schon die Wahl der Themata, „Ein Tag im Freien“, „Am Grab der Mutter“, „Kolumbus“[2]), „die Jagd“, machen bedenklich.

---

[1]) Interessant ist folgende Tabelle (bei van den Es a. a. O.)

		Lat. u. Griech.	Moderne Fremdsprachen	Muttersprache
Frankreich		27,80 %	11,68	20,80
Norwegen		26,61	12,45	14,72
Niederlande	Abt. A	37,35	18,07	7,23
	Abt. B	44,50		

[2]) Dies Thema ist gegeben worden, obgleich solche geschichtlicher Art sonst ausgeschlossen sind.

Und wie steht's mit ihrer Ausführung? Sie ist in den mir vorliegenden Arbeiten dürftig: allerwege zeigt sich Mangel an Gedanken, Mangel an Klarheit, Mangel an Formgefühl. Man glaube nicht, daß ich zu scharf urteile. Ich habe Abiturientenaufsätze vor mir, von denen der eine — 36 Zeilen zu etwa 8 Worten umfassend — 15 Interpunktionsfehler und 6 andere schwere Fehler aufweist und doch mit „genügend" bezeichnet ist. Ein zweiter, ebenfalls mit „genügend" zensiert, umfaßt zwei Seiten und hat 4 grobe Fehler und 24 Interpunktionsfehler. So könnte ich fortfahren. Damit man mir aber nicht Voreingenommenheit oder ähnliches vorwerfe, sei auf die wiederholten Klagen der verschiedenen Fakultäten hingewiesen[1]), sowie auf das maßgebende Urteil Professor Nabers[2]): „Nachlässigkeit und Gedankenlosigkeit mag es sein, daß in den Übersetzungen aus andern Sprachen in das Niederländische oft sehr barbarisch und mit den ärgsten Sprachfehlern geschrieben wird; was aber ist zu sagen von den sog. Aufsätzen in der Muttersprache? Sie sind nach dem Urteil aller, mit welchen ich die Ehre hatte der Prüfungskommission anzuhören, unter aller Kritik." Der Aufsatz in der Muttersprache ist der Prüfstein, der am besten zeigt, ob der Gymnasiast gelernt hat, logisch und klar zu denken und seine Gedanken in eine verständliche Form zu kleiden. Ist das nicht der Fall, so beweist dies, daß der Bildungsgang des Schülers im Ganzen ein ungeeigneter war, daß in der gesamten Unterrichtsorganisation schwere Fehler liegen.

Über das Minus in den lateinischen und griechischen Leistungen und über die Mängel des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen können also die Erfolge der holländischen Gymnasiasten im Gebrauch der Muttersprache nicht trösten. Der Grund des Mißstandes ist unseres Erachtens nur zum geringeren Teil in der kleinen Zahl der dem holländischen in den obersten Klassen gewidmeten Stunden zu suchen. Das Beispiel anderer Länder zeigt, daß man auch, wenn die der Muttersprache ausschließlich gewidmeten Stunden nicht zahlreich sind, zu einer ganz ordentlichen Beherrschung derselben gelangen kann, wenn nur alle anderen Unterrichtsfächer es zugleich als ihre Aufgabe ansehen, den richtigen und gewandten Gebrauch der Muttersprache zu fördern. Aber gerade an der fruchtbaren Wechselwirkung zwischen dem muttersprachlichen und dem übrigen Unterricht fehlt es in Holland in starkem Grade.[3])

Über die noch übrigen Unterrichtsfächer wird in einem Schlußartikel berichtet werden.

Karl Blümlein.

---

[1]) Die philos. Fakultät zu Leiden erklärt (Versl. 1888/9 S. 42), daß die Vorbereitung in der Kenntnis der Muttersprache weit unter dem Maß billiger Wünsche bleibt; die juristische Fakultät derselben Hochschule berichtet: „Die erlangte Kenntnis und die allgemeine Entwicklung lassen zu wünschen übrig, besonders ist zu klagen über die mangelhafte Kenntnis der Muttersprache und die mangelhafte Ausdrucksweise der meisten Studenten."

[2]) Gids 1889. 1. S. 88 ff.

[3]) Zum Teil kommt das daher, daß der Lehrer, welcher den holländischen Unterricht erteilt, häufig keinen lateinischen oder griechischen Unterricht geben darf, wenn er nämlich nur den Dr. in niederländischer Sprache und Litteratur gemacht oder gar, was auch nach dem Gesetze erlaubt ist, nur die oben bereits gekennzeichnete Akte M. O. erlangt hat. — Energisch trat jüngst für eine Hebung des muttersprachlichen Unterrichts ein G. Kalff: Het onderwijs in de moedertaal 1893. Vgl. auch die Besprechung im Museum I. S. 63. Letzteres ist eine eben gegründete Zeitschrift für Philologie (nach dem Muster der Berliner philologischen Wochenschrift).

Dritte Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Die dritte Generalversammlung unseres Vereins begann programmgemäß am 7. April um 12 Uhr in der uns gastlich geöffneten, prächtigen Aula der Dresdener Kreuzschule. Die Präsenzliste ergab 72 Anwesende, deren Mehrheit von sächsischen Kollegen gebildet wurde. Doch war auch Preußen, so durch die Gymnasialdirektoren Jäger aus Köln, Bardt und Georg Schulze aus Berlin, Hedicke aus Sorau, vertreten; ferner Baiern, Württemberg, Baden, Altenburg.

Der gegenwärtige I. Vorsitzende des Vereins, Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. Schrader, leitete die Verhandlungen mit folgenden Worten ein:

Indem ich die dritte Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins eröffne, habe ich zunächst sehr verehrte Mitglieder des Vorstandes und Vereins zu entschuldigen, welche durch mancherlei Gründe von uns ferngehalten werden, insbesondere die Herren Zeller, Kübler, Kropatscheck, von Bamberg, Arnold, Gerstenecker, Wecklein, Schiller, Bender, Ziegler. Um den Zweck unserer Zusammenkunft kenntlich zu machen, darf ich mich auf die gedruckte Einladung beziehen. Uns kommt es darauf an, zunächst die gegen unsere Gymnasien gerichteten Angriffe zu zerstreuen, welche aus Unkenntnis ihres Baues und ihrer Leistungen, auch wohl aus Unkenntnis der allgemeinen Bedingungen aller Geistesbildung entspringen. Wir wollen uns ferner gegenseitig darüber aufklären, wie wir die unentbehrlichen mechanischen Bestandteile im Unterricht durchgeistigen, alle unter einander verbinden und hiermit dem jugendlichen Geiste mehr anpassen, kurz die Einheitlichkeit der Bildung, das A und O aller Erziehung, gewinnen können. Wir wollen sodann an unserem Teile die Gefahren für die Entwickelung des deutschen Volkes abwehren, welche etwa aus der Verschiedenheit der Lehrpläne und des Schlußziels zwischen den einzelnen Staaten drohen. Nicht als ob wir ihre unbedingte Gleichförmigkeit forderten. Wir wissen wohl, daß die Eigenart der deutschen Stämme und noch mehr ihre besondere Geschichte einander in geistiger Hinsicht ergänzen und befruchten. Aber das wesentliche in den Lehrgängen muß gleich sein; und wenn wir unsere Universitäten als allgemeine deutsche Anstalten zu betrachten berechtigt sind, so müssen wir sie zur Lösung ihrer hohen und weiten Aufgabe durch Gleichartigkeit der Vorbildung für ihre Zöglinge befähigen. Endlich wollen wir durch die Aufrechterhaltung der in Kern und Verlauf idealen Gymnasialbildung den in unser geistiges Leben, unsere Litteratur hereinbrechenden Materialismus, dessen Häßlichkeit und Geistlosigkeit sich jetzt so abschreckend hervordrängt, von unserer Jugend fern halten.

Hierzu bedürfen wir des Bildungsstoffs, welcher uns in der Schrift- und Geisteswelt der Griechen und Römer gegeben ist. Unendlich tief würde nach den Worten Jean Pauls die Menschheit sinken, wenn sie nicht aus dieser Vergangenheit schöpfte, und ein anderer, von Jean Paul stark verschiedener Mann, Börne, hat gesagt, daß in den Alten der wahre Grundbesitz liege und daß man Geld und Münze allezeit haben könne, wenn man Land besitze. Unsere lauten Gegner

sollen erst zeigen, wie sie ihrerseits Geschmack, Sitte, Idealität, Liebe zum Vaterlande und Verständnis des deutschen Volkstums gefördert haben. Wir verdanken manchen unter ihnen Erweiterung der Erkenntnis und des Wissens; aber wir verlangen mehr. Wir wollen den kostbaren Bildungsschatz des deutschen Vaterlandes verteidigen, gegen Entweihung und Unterwühlung schützen, für die Stärkung der sittlichen Anlagen unseres Volkes dauernd ergiebig machen. Zu diesem Zweck wollen wir unsere altbewährten Anstalten leistungsfähig erhalten und in gemeinsamer Beratung die lähmenden Zweifel an der Erreichung dieses Ziels heben. Hierauf mögen wir uns die Hand geben, hierin einheitlich und tapfer zusammenwirken. Verstehen wir uns und unser Ziel recht, so werden uns auch die Gesetzgeber verstehen, die im Grunde unmöglich etwas anderes wollen können. Schreiten wir auf dieser Bahn ungehindert fort, so werden wir uns in und mit unserer Jugend schon selbst helfen.

Hierauf begrüßte **Prof. Dr. Wohlrab,** Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden, die Versammlung als ortsangehöriges Mitglied des Vereinsvorstandes und knüpfte an die bewillkommnenden Worte folgende Erwägung:

Berlin, der vorjährige Versammlungsort, bildet hinsichtlich der äußerlichen Beteiligung an den Fragen des höheren Unterrichtes fast einen Gegensatz zu Dresden. Es wurde durch die Dezemberkonferenzen des Jahres 1890 zum Mittelpunkt der Bewegung auf diesem Gebiete. Alle Unzufriedenheit mit den höheren Schulen, alle daraus hervorgehenden Reformvorschläge traten dort am klarsten zu Tage. Wie überall, so folgte man auch in Sachsen diesen Erörterungen mit Spannung, aber das nicht direkt beteiligte Publikum verhielt sich hier vollkommen still. Im letzten hier versammelten Landtage wurde die Frage nach der Reform der höheren Schulen von keiner Seite angeregt.

Wenn wir trotzdem eine neue Lehr- und Prüfungsordnung für unsere Gymnasien in diesen Tagen erhalten haben, so war unsere Regierung in der glücklichen Lage, durch keine Pression von irgend einer Seite beeinflußt zu sein. Man könnte fragen, ob denn in diesem Falle Änderungen überhaupt nötig gewesen wären. F u n d a m e n t a l e Änderungen jedenfalls nicht; doch sie hat das neue Regulativ auch nicht gebracht.

Aber wies vielleicht die Richtung der Zeit auf eine R e v i s i o n des Bestehenden hin?

Man braucht nur ein Menschenalter zurückzugehen, was ja vielen von uns durch eigene Erfahrung möglich ist, um zu bemerken, daß sich in so kurzer Zeit auf dem Gebiete des geistigen Lebens gar Manches geändert hat. Vor einem Menschenalter war allerdings die klassische Periode unserer Litteratur bereits abgeschlossen, aber wir lebten noch durchaus unter ihrem Zauber. Die klassische Zeit der deutschen Litteratur und Kunst knüpfte unmittelbar an die alten Klassiker und die antike Kunst an, und so setzten die Geistesheroen dieser Zeit den Wert und die Bedeutung jener in die glänzendste Beleuchtung. Nun wurde völlig klar, daß die traditionelle Pflege

der alten Klassiker nicht nur darin ihre Berechtigung hatte, daß man etwas Besseres nicht kannte. Wie anregend mußte das Bewußtsein wirken, daß das Eindringen in die Schönheiten des klassischen Altertums zugleich das Verständnis der Schönheiten unserer vaterländischen Kunst und Litteratur erschloß, und daß die Gesetze, deren man sich bei diesen Studien bewußt wurde, schließlich auch die Richtschnur wurden für das eigene Schaffen, mochte es sich in noch so bescheidenen Grenzen bewegen.

Das Klassische hat in unserem Volke, scheint es, vorläufig seinen Lauf vollendet: unter den jetzt Lebenden macht wohl kaum einer mehr den Anspruch Klassiker zu sein. Man sucht ein neues Prinzip für die Form der Darstellung zur Geltung zu bringen, das Prinzip des Persönlichen, des Individuellen. Die Frage lautet nicht mehr, welche Form ist dem darzustellenden Stoffe adäquat, sondern welche Gestalt hat er in der darstellenden Persönlichkeit angenommen. So steht nicht mehr die Sache im Mittelpunkt, sondern die Person.

Diese Strömung ist nicht ohne Einfluß auch auf die Gymnasien. Und es kommt hinzu ein Anderes: das nähere Verhältnis, in das unsere Jugend zur Gegenwart getreten ist. Dafür ist der Grund an sich ein höchst erfreulicher. Gegenüber der politischen Bedeutungslosigkeit früherer Tage hat sich seit den großen Kriegen, die wir geführt, seit der Begründung des deutschen Reiches die Beteiligung der Jugend am Leben der Gegenwart ungemein gesteigert. Freilich hat dieselbe auch ihre unverkennbaren Gefahren. Welchen Einfluß übt z. B. das Zeitungswesen im Allgemeinen auf unsere Jugend? Alle pädagogischen Streitfragen werden hier nicht bloß vor den Eltern, sondern zugleich vor den Söhnen erörtert, und den Herren Schülern wird dabei unendlich mehr geschmeichelt, als uns Lehrern. Selbst der Einfluß des Stiles der Zeitungen auf die Schüler ist erkennbar. Durch alles das wird unsere Jugend in einer Weise modernisiert, die der hingebenden Beschäftigung mit früheren Zeiten und Schriftwerken wenig förderlich ist.

Man hat nun den Gymnasien zugerufen: „So mögen sie selbst einlenken in die neuen Bahnen!“ Ja, welches sind denn diese neuen Bahnen? Beschränken wir uns auf das Gebiet der Litteratur und Kunst, so glauben ja manche, daß, was sich da entfalte, nicht der naturgemäße Ausklang der klassischen Zeit sei, sondern vielmehr der hoffnungsvolle Ansatz einer neuen Blüte. Man weist darauf hin, daß in der Neuzeit die deutsche Art in Kunst und Litteratur noch nicht rein zur Darstellung gekommen, ja daß sie durch den Anschluß an die Klassiker fremder Nationen gehemmt worden sei. Goethe, sagt man, war bis zum Goetz auf dem Wege ein Schriftsteller zu werden, in dem das deutsche Volkstum ungetrübt zur Darstellung kam; mit der Iphigenie, heißt es, kam ein undeutsches Moment in ihm zur Herrschaft, das er nie wieder überwunden hat. Ludwig Richter, Schnorr von Carolsfeld waren deutsche Maler, bis sich in Rom an ihnen eine entsprechende Umwandlung vollzog. Wie nun? Könnte es nicht etwa geschehen, — meint man — daß das Deutschtum aus sich heraus mustergiltige, neue Formen des geistigen Lebens schüfe, durch welche die bisher als klassisch geltenden hinfällig würden? Da dies jedoch bisher der modernen Kultur offenbar nicht gelungen ist, so ist die an die Gym-

nasien gerichtete Mahnung, in neue Bahnen einzulenken, als eine Verkehrtheit abzuweisen.

Wenn für das, was die Gegenwart bietet, das Hervortreten des Subjektiven charakteristisch ist, so wäre es ein Widerspruch in sich, demselben allgemeinere Geltung zu verschaffen. Nicht nur die Gebiete von Kunst und Litteratur, sondern alle Gebiete des Lebens liefern uns ebenso zahlreiche wie deutliche Beispiele dafür, wohin die Nachahmung des Individuellen schließlich führt: geraden Weges zur Manier, zum häßlichen Gegenbilde des Stiles, und nicht selten zur Lächerlichkeit. Es sind in der Regel doch nur anziehende Äußerlichkeiten, die man sich von einem solchen Vorbilde angewöhnt.

Ist sonach klar, daß in einer Schule nur das Allgemeingültige Pflege finden und vorbildlich wirken darf und kann, so ist die notwendige Folge davon, daß die Klassiker in ihr die Herrschaft behalten müssen und zwar die jetzt gültigen Klassiker bis dahin, wo die Klassiker der Zukunft entstanden sein werden. Und ein gewisser Verzicht auf die Gaben der Gegenwart, der damit ausgesprochen ist, scheint uns keine beklagenswerte Einbuße. Denn sehen wir schärfer zu, so ist es doch schließlich die geistige Tiefe und Weite, die den Schriftstellern ihren Rang, ihre Geltung verschafft. Ob dieser Geist in dem ewig schönen und jugendfrischen Gewande des Hellenentums, ob er in den klaren und würdigen Formen des Römertums, ob er in der ernsten und gemütvollen Art des Deutschtums zu Tage tritt — er ist es schließlich doch, der unseren Busen mit unvergänglichem Gehalte erfüllt, der in uns das ewig Gültige am Menschlichen zum Bewußtsein und zur Entfaltung bringt. Und wer möchte sagen, daß die Klassiker in dieser Hinsicht von den Epigonen verdunkelt würden? Wer die Klassiker versteht, der hat auch die Fähigkeit die Epigonen zu verstehen und zu würdigen, aber nicht umgekehrt. Die Schule kann sie getrost der Privatlektüre und den späteren Studien überlassen.

Und so wird es kein leidiger Anachronismus sein, wenn die Klassiker des Altertums und des Vaterlandes, beide verschlungen durch das Band innerlicher Zusammengehörigkeit, die wesentliche Nahrung für den jugendlichen Geist darbieten. Die Länge der Zeit, die sie in Geltung stehen, hat ihren bleibenden Wert besiegelt. Wie viele von den Epigonen werden ihren Namen auf die Nachwelt bringen?

Lassen Sie mich abbrechen, hochgeehrte Herren. Ein Verein, der, wie der unsrige, sich die organische Fortentwicklung der Gymnasien zur Aufgabe gemacht hat, hat allen Anlaß die Hemmnisse fest ins Auge zu fassen, die derselben entgegenstehen. Der Posten, den wir einnehmen, ist mit der Zeit schwieriger geworden. Ist es da nicht doppelt notwendig, daß wir uns persönlich immer enger zusammenschließen und durch Zuruf im Laufen ermutigen? Denn die Überzeugung haben wir alle: was wir der Jugend bieten, ist wahrlich nicht veraltet, es ist noch jetzt das Beste, das ihr Angemessenste. Und so gern wir an eine Weiterentwicklung der Dinge glauben wollen, bis jetzt ist das Bessere noch nicht erschienen. Also mutig und beharrlich vorwärts auf den erprobten Bahnen! Möge auch dieser Tag unsere Treue am Werke kräftigen!

Sodann erhielt Direktor Uhlig von Heidelberg das Wort.

Ich soll die Ehre haben, Ihnen zunächst über den Stand des Vereins Bericht zu erstatten.

Beginnen wir mit dem nervus rerum. Wir haben nie darnach getrachtet, Reichtümer zu sammeln, wir wollen keine Reformanstalt in Deutschland oder in Afrika errichten. Unser Bestreben ist vornehmlich, für den geringen Mitgliederbeitrag möglichst viel Gedrucktes, das das Interesse der Mitglieder erregen könnte, zu bieten. So ist auch diesmal die normale Bogenzahl der Zeitschrift dank der großen Zahl der uns zugehenden litterarischen Beiträge überschritten, und doch hat der III. Jahrgang einen Überschuß gelassen von 1561 M. 48 Pf.

Ein Schmerz nur wird uns bereitet durch eine Anzahl von hartnäckigen Rückständigen, die sich nicht etwa hartnäckig weigern zu zahlen, sondern die es nur hartnäckig vergessen. Indes wir können nicht ernstlich böse darüber sein, wenn wir bedenken, daß es vielen Vereinen ebenso ergeht und daß wir es selbst mit anderen Vereinen, denen wir angehören, ganz ebenso machen, wenn wir nicht durch Sammlung von Haus zu Haus oder durch Nachnahme zur Beitragsthat veranlaßt werden. Es ist daher auch schon der Gedanke aufgetreten, ob wir nicht gleichfalls für unsern Verein von diesen Mitteln Gebrauch machen sollten. Jedoch die Besoldung der Sammler oder die Gebühren für die Post bei Nachnahmen würden in keinem Verhältnis zu der Kleinheit der Beiträge stehen. Wir wollen also vorläufig noch versuchen, zu unserem Geld durch andere, nicht kostspielige, durch rein moralische Mittel zu gelangen.

Die Beiträge für 1893 sind natürlich erst zum kleineren Teil eingelaufen.

Der Gesamtbesitz des Vereins beläuft sich gegenwärtig auf 2358 M. 48 Pf.

Von dem sogenannten nervus rerum komme ich zu dem wirklichen, der Zahl und Bethätigung der Vereinsmitglieder.

Da wäre nun von manchem erfreulichen Zuwachs zu sprechen, und zwar nicht bloß aus nichtdeutschen Landen, aus denen im vorigen Jahr ein stärkeres Kontingent zu uns gestoßen war, sondern auch aus einzelnen deutschen Städten. Aus Altenburg wurden mir im vorigen Sommer nicht bloß mehrere Herren aus dem Kollegium des dortigen Gymnasiums und ein dem Altenburger Realgymnasium angehöriger Lehrer als Mitglieder angemeldet, sondern außerdem 27 Nichtpädagogen, darunter eine Reihe hochstehender Beamten des Herzogtums. Es hat sich mir in diesem Falle, wie in einigen anderen gezeigt, wie viel doch Direktoren, die für die Sache der humanistischen Gymnasien mit Eifer eintreten, für Mehrung des Vereins zu thun vermögen, und wie in allen Schichten der Bevölkerung die Anhänglichkeit an unsere Gymnasien trotz alles Räsonnierens der Reformer und Revolutionäre verbreitet ist. Sind doch in einer kleinen Stadt Badens, in Lörrach, nicht weniger als 44 Personen, außer den Lehrern des dortigen Gymnasiums, unserem Verein beigetreten.

Indeß trotz einzelner sehr erfreulicher Zugänge steht die Gesamtzahl nur auf gleicher Höhe wie im vorigen Jahr, beträgt also etwa 2600. Und dies ist

nicht bloß Folge davon, daß mancher uns inzwischen durch den Tod entrissen worden, sondern es haben auch hier und dort Austritte stattgefunden und zwar mit der Begründung, die Gefahr für das humanistische Gymnasium sei jetzt vorüber, oder: man habe ja erreicht, was man gewollt. Einige Kollegen in einer bayerischen Stadt haben speziell darauf hingewiesen, daß der Münchener Einheitsschulverein in der Auflösung begriffen sei.

Die in solchen Begründungen kundgegebene Anschauung widerspricht aber der Auffassung, die bei der Stiftung des Vereins die herrschende war, durchaus. Denn die Gründung geschah, wie dies auch in den Satzungen ausgesprochen, keineswegs nur, um einer momentanen Gefahr gegenüberzutreten, sondern in der Absicht, sich dauernd den Angriffen entgegenzustellen, welche gegen den humanistischen Schulunterricht gerichtet werden, und dauernd hinzuarbeiten auf verständige Besserungen der Unterrichtsorganisation und des Unterrichtsbetriebes. Diese Aufgaben aber sind auch jetzt nach der Neuordnung des Lehrplans in den größten deutschen Staaten noch keineswegs gelöst.

Damit habe ich schon das berührt, worüber ich mir zweitens erlauben will, Ihnen einige Bemerkungen vorzutragen, ich meine den Stand der von dem Verein vertretenen Sache.

Gestatten Sie mir da zunächst Ihre Aufmerksamkeit einige Augenblicke auf das Ausland zu lenken. Daß dieses im Schulkampf bei uns eine gewisse Rolle spielt, das haben nicht die Verteidiger, sondern die Feinde des humanistischen Gymnasiums veranlaßt. Man hat von deren Seite schon längere Zeit die Vorzüglichkeit der andersartigen Einrichtungen in fremden Ländern gerühmt. Während nicht bloß wir, sondern auch fachkundige Ausländer bis dahin die Meinung hatten, daß unsere höheren Schulen im Allgemeinen den fremden entschieden überlegen seien, wurden wir nun plötzlich belehrt, wie sehr wir doch im höheren Schulwesen anderen Nationen nachstehen. Völker, von denen wir bis dahin, wenigstens auf dem Gebiet der Pädagogik, nichts lernen zu können glaubten, wurden plötzlich als „weit vorgeschrittene Nationen“ gepriesen.

Allerdings ergab sich, bei Licht besehen, eine wesentlich andere, ja oft gerade umgekehrte Sachlage. Nicht bloß waren die gepriesenen Vorteile nicht vorhanden, sondern statt dessen die entgegengesetzten Nachteile, und man fängt nun zum Teil an, das Lob des Auslandes allmählich wieder herunterzuschrauben. Ein anderer Teil der Umstürzler aber meint noch immer, uns die ausländischen Schulzustände und pädagogischen Bestrebungen als Vorbild vor Augen halten zu können.

An Stelle von Skandinavien, für das man sich längere Zeit besonders begeisterte, ist jetzt zum Teil Ungarn getreten. Sehen wir einmal, was man dort gethan und was man thun will.

Zunächst wurde in Ungarn vor drei Jahren gegen den obligatorischen griechischen Unterricht vorgegangen. Der Gesetzentwurf des Unterrichtsministers Csáky erhielt die Sanktion des Reichstags trotz des entschiedenen Einspruchs hervorragendster Männer, z. B. des Präsidenten der Akademie der Wissenschaften, Bar.

Eötvös [1]). Dieses Gesetz bestimmte, daß das Griechische, auf die vier obersten Gymnasialklassen beschränkt, nur noch wahlfreies Fach sein solle und ordnete die Ersatzfächer an, die dafür genommen werden sollten. Es ist nicht uninterressant, glaube ich, hier das Nähere zu hören. Es entspricht dies zum Teil Vorschlägen, die in Deutschland gemacht worden.

V Kl. (= UnterII) statt Griechisch: 1) zwei weitere Stunden ungarische Sprache und Litteratur, verbunden mit Lesen zusammenhängender Stücke des Thukydides in ungarischer Übersetzung; griechische Staatsaltertümer in faßlicher Darstellung; 2) zwei Stunden Zeichnen: Ornamentik.

VI Kl. (= OberII): 1) zwei weitere Stunden ungarische Sprache und Litteratur verbunden mit Lesen und Erläutern der Iliade und Odyssee in ungarischer Übersetzung und mit Belehrungen über die griechischen Privataltertümer; 2) zwei Stunden Zeichnen: Ornamentik.

VII Kl. (= UnterI): 1) zwei Stunden ungarische Sprache und Litteratur und Lesen von Äschylus, Sophokles, Euripides in ungarischer Übersetzung; Belehrungen über die griechische Mythologie; 2) zwei Stunden Zeichnen: der darstellenden Geometrie.

VIII Kl. (= OberI): 1) zwei Stunden ungarische Sprache und Litteratur und Lesen von Stücken aus Platons und Aristoteles' Werken in ungarischer Übersetzung; Grundriß der griechischen Litteraturgeschichte; 2) zwei Stun-Elemente den Zeichnen: geometrisches Zeichnen.

Also Kenntnisnahme der hervorragendsten und schwierigsten griechischen Autoren in bequemster Weise [2]), dazu weitere Vertiefung in die nationale Litteratur und Sprache, endlich Zeichnen, das sicher für viele praktische Berufsarten ungleich brauchbarer als das Griechische ist. Man sollte meinen, daß eine absolute Fahnenflucht vom Griechischen stattgefunden hätte. Es ist höchst merkwürdig und giebt zu denken, daß dies doch keineswegs in dem von den Gegnern des griechischen Unterrichts erwarteten Maße geschah.

Ich habe hierüber genaue briefliche Mitteilungen von Herrn Reichstagsabgeordneten Dr. Schwicker, aus denen Folgendes hervorgeht.

Zunächst muß bemerkt werden, daß von den ungarischen Gymnasien der Staatsleitung nur 30 unbedingt unterstehen, und daß die vielen Ordens-, Kommunal- und Privatgymnasien, sowie diejenigen, welche von den autonomen Konfessionen erhalten werden, mehr oder minder Selbständigkeit besitzen. Man wird sich nun nicht wundern, daß in den 35 Obergymnasien dieser Konfessionen, der griechischen und der protestantischen, die Fakultativerklärung des Griechischen gar nicht adoptiert wurde. Wohl aber ist bedeutungsvoll, daß in den unter der Leitung und Verfü-

[1]) Die Kämpfe, welche der Annahme und schon der Vorlage des Gesetzentwurfs vorausgingen und in ihrer Erregtheit an politische Kämpfe streiften, hat in sehr belehrender Weise das Reichstagsmitglied Prof. Dr. Schwicker in der Zeitschrift für die österreich. Gymnasien 1890 Heft VI u. VII geschildert.

[2]) Eine Schwierigkeit besteht nur darin, daß es an den vorausgesetzten guten Übersetzungen griechischer Klassiker fehlt. Das hatte auch der ungarische Landesunterrichtsrat in seinem Bericht vom 28. Nov. 1889 hervorgehoben, wo man sich für unveränderte Beibehaltung des griechischen Unterrichts aussprach.

gung des Unterrichtsministers stehenden Anstalten die daselbst eingeführte Dispensation in nur sehr mäßigem Grade benutzt worden ist.

In diesen Gymnasien traten in die Untersekunda im Herbst 1890 2516 Schüler ein und von diesen wählten nur 662, d. h. 26% die sog. Ersatzlehrfächer, 74% entschieden sich für das Griechische. Ja, an einzelnen Gymnasien, z. B. an der als Mustergymnasium geltenden Übungsschule des Budapester Seminars für Gymnasiallehrer giebt es in der Untersekunda keinen einzigen Nichtgriechen.

Die behauptete ungeheuere, allgemeine Antipathie des ungarischen Elternpublikums und der Schüler gegen das Griechische erweist sich also als nicht vorhanden.

Trotzdem, m. H., bin ich natürlich sehr weit entfernt zu behaupten, wir sollten es den Ungarn nachmachen und das Griechische für fakultativ erklären und auf die letzten vier Jahre beschränken, das erstere nicht, weil in der That der griechische Unterricht, richtig betrieben, mit der großen Mehrzahl der anderen gymnasialen Lehrfächer in fruchtbarster Wechselwirkung steht, — das letztere nicht, weil eine Beschränkung des griechischen Unterrichts in der Weise der ungarischen Organisation die Jugend um die besten aus ihm zu gewinnenden Früchte bringt.

Noch weniger aber möchte ich behaupten, daß wir uns die jüngsten Bestrebungen der ungarischen Unterrichtsverwaltung zum Vorbild nehmen sollten.

Der Minister Csáky nämlich hat sich als zweites Ziel nach der Fakultativmachung des Griechischen die Herstellung der Einheitsschule gesetzt, die Verschmelzung der Lateinschule und der lateinlosen Realschule zu einem Unterrichtsorganismus, der allerdings nach oben durch mehrere wahlfreie Fächer sich etwas verschieden gestalten kann.

Die Sache sieht nach dem Projekt, welches vom Minister dem Unterrichtsrat besonders zur Erwägung empfohlen ist, so aus, daß für alle Schüler der 8klassigen Schule das Lateinische in der 2. Kl., das Deutsche in der 3. beginnen soll. Von der V. Kl. (U. II.) an aber soll ihnen die Wahl gelassen werden, entweder 4 Jahre Griechisch oder Französisch oder Freihandzeichnen zu nehmen. Doch könnten sie auch 2 dieser Gegenstände wählen. Am Ende der VIII. steht dann der Weg zu allen Universitätsstudien und höheren technischen Studien offen. Die lateinlose Mittelschule (unsere Oberrealschule) verschwindet. Nur die Volksschule und die sechsklassige Bürgerschule bleiben neben der Einheitsschule bestehen.[1])

Ich glaube, daß man in Deutschland in Fachkreisen kaum irgend welche Lust verspüren wird, ernstlich diesen Plan zu diskutieren. In Ungarn aber hat er viel Aussicht auf Realisierung. Auch hat er nach anderer Seite hin schon ansteckende Wirkung geübt.

Es sind auf dem Gebiete des Geistes ja überhaupt zahlreiche Beobachtungen zu machen, welche den Erscheinungen körperlicher Epidemien entsprechen, Beobachtungen, welche uns dringend ans Herz legen, nicht zu große Beachtung dem zu schenken, was uns als Zug der Zeit, als Wehen eines neuen Geistes angepriesen

[1]) Näheres über die jüngste Entwicklung, die die Einheitsschulfrage in Ungarn genommen, bringen wir in einem besonderen Artikel.



wird. Man hat wiederholt erlebt, daß Gedanken, die bei ruhiger Erwägung als grundverkehrt erscheinen mußten und sich später als solche erwiesen, zeitweise starke Ansteckungskraft besessen haben, wenn die Geister durch Erregung von Unzufriedenheit — um im medizinischen Bilde zu bleiben — prädisponiert waren. Die Erscheinung hat sich auf dem Gebiet der Pädagogik nicht minder als auf dem der Politik gezeigt. Ein Beispiel liegt auch hier vor.

Die ungarische Idee hat alsbald auch in Österreich einen Vertreter gefunden.

Am 3. Febr. dieses Jahres trug der Abg. Dr. Habermann im österreichischen Landtag folgenden Reformplan vor, der dem des Grafen Csáky im Wesentlichen entspricht. Aus den Gymnasien wird das Griechische eliminiert, aus den lateinlosen Realschulen die zweite moderne Fremdsprache. In den Gymnasien tritt an Stelle des Griechischen eine moderne Sprache, in den Realschulen an Stelle der zweiten modernen Fremdsprache das Lateinische. Durch diese in leichtester Weise von Statten gehenden Zaubereien sind nun Gymnasien und lateinlose Realschulen einander so weit genähert, daß sie ohne weitere Bemühung in einander überfließen können, und die einheitliche Mittelschule, die alle umfaßt, welche zu höherer Bildung streben, ist fertig gebaut.

Gott sei Dank, haben die Vorschläge des genannten Abgeordneten einen Gegner gefunden, der alsbald mit dem Rüstzeug fachmännischen Wissens und mit schlagender Logik sie zurückwies. Die Rede des Freih. von Gautsch, des gegenwärtigen österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht, die in Erwiderung des Habermann'schen Projekts gehalten ist, gehört zu den erfreulichsten Äußerungen über die Schulfrage, welche wir in den letzten Jahren von einer Ministerbank gehört.

Auch in Italien aber neigt man in jüngster Zeit einer ähnlichen Organisation des höheren Unterrichts zu wie in Ungarn, hier leider auch von ministerieller Seite. Italien hatte bis vor Kurzem einen Unterrichtsminister, der, wie man (ohne den anderen europäischen Unterrichtsministern zu nahe zu treten) sagen kann, in hervorragender Weise über die sein Ressort betreffenden Kenntnisse verfügte. Er war zwar nicht längere Zeit selbst praktischer Schulmann gewesen, wie der gegenwärtige schwedische Kultusminister Giljam, sondern Professor der Geschichte an der Universität Florenz, aber er hatte sich neben seinen berühmten historischen Studien zugleich seit vielen Jahren mit der Unterrichts- und der Lehrerfrage beschäftigt und hatte, wie seine scritti pedagogici uns zeigen, fast das ganze zivilisierte Europa durchwandert, um von fremdländischen Schuleinrichtungen Kenntnis zu nehmen. Ich meine Pasquale Villari. Er war nun in seinen pädagogischen Schriften und später als Minister mit voller Entschiedenheit für die humanistischen Schulstudien eingetreten. Doch an seine Stelle kam im vorigen Jahre ein Mann, der bezüglich der pädagogischen Fachkenntnisse in einem geradezu komischen Kontraste zu Villari steht, Martini, von dem mir ein Italiener sagte, daß sein Hauptverdienst in der Abfassung einer Anzahl trefflicher Einakter bestehe. Jetzt nun wurde von dem Ministerium der Kampf gegen den Humanismus, gegen die menschenmörderische Erziehung, contro l'educazione omicida, für Abschaffung des Griechi-

schen, l'abolizione del greco, eröffnet, mit dem Ausblick auf eine einheitliche Gestaltung des gesamten höheren Unterrichts.

Auch in Frankreich sehen wir Verstand und Unverstand miteinander auf dem Gebiet der Schulfrage ringen. Gegen die Anschauungen, wie sie insbesondere von Frary vorgetragen worden sind, hat der wohlbekannte philosophische Schriftsteller Fouillée seine Stimme erhoben und in seinem Buch L'enseignement au point de vue national nachgewiesen, wie gerade vom nationalen Gesichtspunkte aus ein Verlassen des humanistischen Prinzips des höheren Schulunterrichts verwerflich sei.

Ungleich fester auf humanistischem Boden steht man im Allgemeinen in England. Zwar wurde auch hier 1890 und 1891 eine Anstrengung gemacht, deren Gelingen, so entfernt sie erklärtermaßen von einer Geringschätzung der griechischen Studien war, gleichwohl wahrscheinlich auf eine Schmälerung derselben hinausgelaufen wäre. Man schlug vor, das Griechische nicht als unerläßliche Bedingung von allen denen zu verlangen, die an einer Universität ihre Bachelorprüfung machen wollten. Am 29. Oktober 1891 kam es im Senat von Cambridge zu einer Abstimmung über diese Frage und die große Majorität erklärte sich dafür, daß auch weiterhin Kenntnis beider klassischer Sprachen Bedingung für Erlangung des Bachelorgrades sein sollte: es waren, wie mir ein englischer Schulmann schrieb, 425 Griechen gegen 185 Trojaner.

Über den gegenwärtigen Stand der klassischen Schulstudien in Holland hat uns jetzt der für einige Jahre beurlaubte preußische Gymnasiallehrer Blümlein genaue Mitteilungen gemacht, und die sehr günstigen Urteile, welche man in Deutschland über die dortige Organisation des höheren Unterrichtswesens ausgesprochen hat, erscheinen danach als recht wenig berechtigt. Auch Holländer, die mit dem Schulwesen ihrer Heimat durch Berufsthätigkeit vertraut sind, haben sich in ganz gleicher Weise wie Blümlein, geäußert. Doch will ich nicht verschweigen, daß ich neben stark ungünstigen Urteilen von solcher Seite auch besser lautende, wenigstens in Bezug auf den griechischen und lateinischen Unterricht, empfangen habe, aus denen man auf günstigere Zustände an einzelnen Anstalten schließen möchte. Doch, mag nun die Beschaffenheit der Leistungen im altklassischen Unterricht der holländischen Gymnasien durchweg unerfreulich sein oder mögen einzelne Schulen eine Ausnahme machen, jedenfalls ist erfreulich, wie entschieden nach allen mir vorliegenden Mitteilungen in Holland die große Mehrzahl derer, die für die Fragen des höheren Unterrichts interessiert sind, die Festhaltung des obligatorischen griechischen Unterrichts verlangt.

Über die drei skandinavischen Staaten habe ich mich wiederholt so ausführlich ausgesprochen, daß ich sie hier übergehen will. Nur das Eine will ich hervorheben, daß wir dort neben Feinden der humanistischen Schulbildung, die unter Anderem auf die bei dem geringen Zeitaufwand durchaus begreiflichen geringen Erfolge jenes Unterrichts hinweisen, treueste Freunde unserer Sache haben, zu denen in erster Linie der gegenwärtige schwedische Kultusminister gehört und der als philologischer Schriftsteller und lange Zeit auch als Schulmann thätige Törnebladh, der durch seine eingreifende parlamentarische Thätigkeit allerdings zu einer unge-

wöhnlichen μετάβασις εἰς ἄλλο γένος veranlaßt worden ist: er bekleidet nämlich seit einigen Jahren die Stelle eines Direktors der schwedischen Reichsbank. Von besonderer Wichtigkeit in Schweden und Norwegen aber sind für uns die Bestrebungen und Ansätze für die Rückkehr zu einer Schulorganisation, die der unsrigen ähnlich ist. Ich denke an die Errichtung von höheren Schulen in Schweden, die, vom Einheitsschulprinzip abweichend, wie unsere Realschulen, von unten auf ausschließlich für praktische Berufsarten vorbereiten; ich denke ferner an die in Norwegen gemachten, durch schlechte Erfahrungen mit dem gegenwärtigen System veranlaßten Vorschläge, nach deutschem Muster die klassischen Sprachen wieder anf einer früheren Stufe zu beginnen.

Und auch in Rußland, wo man insbesondere aus nationalen Gesichtspunkten 1890 eine Beschränkung des klassischen Unterrichts hat eintreten lassen, fehlt es nicht an Männern, die unentwegt und mit scharfen Waffen für diesen Unterricht eintreten, wie Ihnen der jüngst in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen erschienene Artikel von Skworzow, dem Dirigenten des Seminars in Njeschin, zeigen mag. Übrigens ist es bemerkenswert und zugleich wohl begreiflich, daß in Rußland das Latein mehr angegriffen ist, als das Griechische.

Sehr erfreulich ist ferner, was wir über die Hebung des altklassischen Schulunterrichts aus einigen Staaten Nordamerikas vernehmen. Wie die Wissenschaft der klassischen Philologie und Archäologie dort einen merkwürdigen Aufschwung genommen und wir gründlichste Arbeiten auf beiden Gebieten aus der Hand von Amerikanern in dem letzten Jahrzehnt erhalten haben, so ist auch das Aussehen der lateinischen und griechischen Studien auf Mittelschulen und Colleges ein wesentlich anderes geworden. Es war mir sehr erwünscht, über diesen Fortschritt vor drei Jahren genauere Mitteilungen eines philologischen Universitätsprofessors im Staate New-York veröffentlichen zu können. Denn wenngleich die Höhe der griechischen und lateinischen Leistungen an amerikanischen Schulen hinter denen an deutschen Gymnasien noch wesentlich zurückbleibt, so macht doch der Umstand, daß es hier offenbar aufwärts geht mit dem altklassischen Unterricht, einen erfrischenden Eindruck: die klassische Philologie erlebt in der That jetzt in Amerika, wie mein Gewährsmann schrieb, eine Art von Renaissance.

Will man aber, was über die Entwicklung der altklassischen Schulstudien im Ausland gesagt werden kann, in einem Satze zusammenfassen, so würde allerdings zu sagen sein, daß, abgesehen von Amerika und von England, ein offenbarer Rückgang dieses Unterrichts zu beobachten ist.

Sollen wir uns nun dadurch in unseren pädagogischen Meinungen beeinflussen lassen? Sicher nicht! Wir waren bisher zweifellos die führende Nation auf dem Gebiete der Pädagogik. Es schiene mir ebenso verkehrt wie unwürdig, wenn wir uns nur, weil man mehrfach im Ausland jetzt anders denkt, zu der Rolle der geführten Nation erniedrigten. Die geführte wäre hier die verführte. Außerdem empfangen wir gerade vom Ausland Impulse zum Ausharren auf unserem bisherigen Standpunkt. Denn man kann der Wahrheit gemäß sagen, daß zahlreiche ausländische Fachmänner, welche durch eingehende Kenntnisnahme unserer Schulzustände

in die Lage versetzt wurden, die unsrigen mit den heimischen zu vergleichen, in einer Weise die großen Vorzüge unserer Organisation anerkannt haben, daß wir uns durch das Lob der fremden Zungen nicht bloß gehoben fühlen können, sondern daß wir dadurch zugleich gemahnt werden, von dem, was wir besitzen, nichts leichtsinniger Weise preiszugeben. Und ein zweiter Impuls zum Festhalten unserer Schulorganisation kommt uns vom Ausland dadurch, daß die, welche dort für die Sache der humanistischen Bildung kämpfen, auf uns blicken als auf ihre wichtigsten Stützen. Ein nordischer Schulmann sprach einst auf einer Zusammenkunft philologischer Studenten in Heidelberg das Wort: „Sieg oder Untergang der Sache des Humanismus in Deutschland bedeutet ihren Sieg oder Untergang in der Welt“. Es erscheint als unsere Pflicht, die auf uns in der Fremde gesetzten Hoffnungen nicht zu täuschen.

Nur Eines könnte uns bewegen, von dem Weg abzubiegen, den wir bisher gegangen: wenn sich einer von den Gedanken, welche im Ausland oder in der Heimat gegen den humanistischen Schulunterricht ins Feld geführt werden, bei sorgsamer Betrachtung als wahr erweisen sollte.

Es sind vier Ideen oder, richtiger gesprochen, vier Schlagworte, die heute gegen das humanistische Gymnasium ausgespielt zu werden pflegen. Ich meine die Worte Nationalisierung und Modernisierung der höheren Schulen, möglichste Gleichförmigkeit des Unterrichts für Alle, die eine höhere Bildung suchen, Entlastung der Schüler.

Steckt in einigen dieser Forderungen ein Körnchen Wahrheit, so steckt in ihnen allen durch die unsinnige Übertreibung, mit der sie vielfach geltend gemacht werden, eine Quelle von ernsten Gefahren für die Gestaltung unseres Schulwesens und unserer Kultur.

National, Nationalisierung ist ein Wort, das jetzt in verschiedenen Ländern eine große Zauberkraft übt, leider nicht immer eine wohlthätige. Verlangt man auch für die gelehrten Schulen, daß die Geschichte des eigenen Landes und Volkes in der mittelalterlichen und neueren Zeit so behandelt werde, daß alles andere sich daran nur anlehne; behauptet man, am wichtigsten von allen Erfolgen der Schule sei, daß die Schüler sich der Muttersprache korrekt und, wenn möglich, fließend bedienen können; fordert man, daß die Gymnasiasten Einsicht in die geschichtliche Entwicklung ihrer Muttersprache und in die heimische Litteratur einer früheren Periode erhalten, daß sie ferner von dem Besten der neueren heimischen Litteratur, soweit sie ihrem Verständnis zugänglich, unter Anleitung des Lehrers Kenntnis nehmen, — so sind das Forderungen, die durchaus zu unterschreiben sind. Aber sobald das Nationalitätsprinzip in der Pädagogik dahin ausartet, daß für Erzeugnisse der heimischen Litteratur, für Erscheinungen der vaterländischen Geschichte, aus denen wirklich heilsame Nahrung von der heutigen Jugend nicht gewonnen werden kann, gleichfalls Platz im Jugendunterricht verlangt wird, und daß dem gegenüber fremdländische Erzeugnisse und Erscheinungen in die Ecke gestellt werden sollen, die einen Wert nicht für ein Volk, sondern für alle zivilisierten Nationen, nicht für ein Jahrhundert, sondern für alle Zeiten haben, —

sobald dieses Streben sich zeigt, kann man ihm gegenüber nicht entschieden genug auftreten. Wir können uns ein warnendes Beispiel an der Karikatur der Nationalisierung des höheren Unterrichts nehmen, wie sie besonders in einem großen Nachbarstaat zu finden ist, wo man alte Litteraturdenkmäler, die nur für Forscher Bedeutung haben, auch den Schülern als Speise vorsetzt, um ihnen die Vorstellung von einer uralten Kultur des Landes zu geben, wo man eine auch für die Landeskinder uninteressante und unerquickliche Geschichte älterer Perioden des Reiches die Knaben zu lernen zwingt. Und daß wir uns nur nicht brüsten, vor solchen Verkehrtheiten sicher zu sein. Haben es doch Nationalitätseiferer bei uns schon so weit in ihrer Minderschätzung und Abweisung des Nichtnationalen gebracht, daß sie sich nicht scheuen, die Anschauung kundzugeben, die Importierung des Christentums in Germanien bedeute einen moralischen Rückschritt gegenüber dem Walhallaglauben.

Und gerade für uns Deutsche ziemt sich eine solche Mißachtung und Abweisung fremder Kulturelemente am wenigsten. Sie ist unserer Natur und Tradition, unserer guten Natur und guten Tradition zuwider. Denn ganz richtig hat einst der verstorbene Münchener Giesebrecht gesagt: es habe nie ein lernbegierigeres, nie ein lehrhafteres Volk gegeben, als wir Deutsche sind, und darin liege zum guten Teil unsere weltgeschichtliche Mission; diese sei: die ganze Summe der überlieferten Bildung in uns aufzunehmen, sie mit deutschem Geist und Wesen zu durchdringen und sie so der Welt wieder hinzugeben.

Betrachten wir zweitens auch einen Augenblick die Idee der Modernisierung unserer Gymnasien, die Behauptung, daß sie zurückgeblieben seien hinter der Zeit u. s. w.

Es ist nicht wunderbar, daß der Ruf nach Modernisierung besonders lebhaft zu einer Zeit ertönt, welche viel Neues erlebt, auf politischem wie technischem Gebiete große Errungenschaften zu verzeichnen hat. Und wir sind weit entfernt zu glauben, daß solche Errungenschaften auf die Schulen keinerlei Einfluß üben dürften. Ganz eklatant hat sich die Notwendigkeit einer Neuerung bei uns herausgestellt bezüglich der Behandlung der neueren Geschichte, die aus guten Gründen früher an unseren Gymnasien vor der Mitte des Jahrhunderts abgeschlossen wurde und jetzt sicher bis zum Jahr 1871 fortgeführt werden muß. Aber wie beim Drängen nach Nationalisierung, so auch bei dem nach Modernisierung zeigt sich in den verschiedensten Ländern die wunderlichste Überstürzung. Die Fortschritte in der Naturerkenntnis und Technik insonderheit haben, scheints, bei manchen Leuten geradezu die Meinung hervorgerufen, daß unsere gesamte Kultur eine Schöpfung des 19ten Jahrhunderts sei. Nicht bloß daß wir auch auf dem Gebiete der exakten Wissenschaften auf den Schultern früherer Jahrhunderte stehen, wird ganz vergessen, sondern auch die ästhetische und ethische Kultur unserer Zeit erscheint als ein Kind lediglich unseres Säculums, und man begreift daher den Satz nicht mehr, daß die Gegenwart nur der richtig versteht, der die Vergangenheit kennt, man begreift noch weniger, daß in den Wirren der Gegenwart derjenige, welcher Einsicht in die Vergangenheit hat, auch praktisch dem überlegen ist, der sie nicht besitzt; und man

hat keine Ahnung von dem erziehenden Wert, den es für jedes dazu beanlagte Individuum hat, mit hervorragenden Geistern vergangener Zeiten durch Lesung ihrer schriftstellerischen Hinterlassenschaft, mit hochbegabten Völkern der Vergangenheit durch Kenntnisnahme ihrer Sprache in Verkehr zu treten.

Die Forderung möglichst weitgehender Gleichförmigkeit des Unterrichts aller, welche nach höherer Bildung streben, hat natürlich ihren Grund in sozialen Erwägungen. Man bildet sich zum teil sogar ein, die sozialen Gegensätze am besten versöhnen zu können, wenn man die Knaben aller Stände in möglichst weitem Umfang mit einander denselben Unterricht empfangen ließe, als ob die politischen und sozialen Gegensätze, die schon in den Knabenherzen sich entwickeln, von der Verschiedenheit der Schulwege und nicht von der Verschiedenheit der häuslichen Zustände und Anschauungen herzuleiten wären. Man stellt es als ein zu erstrebendes Ziel hin, daß Exzellenzensöhne und die Söhne der Arbeiter aus einem Becher der Erkenntnis trinken, als ob dies Ziel nicht schon längst erreicht wäre, soweit man nämlich Exzellenzensöhne in den Schulen besitzt: denn der Sohn auch des armen Arbeiters und des geringstbesoldeten Subalternbeamten ist bekanntlich zahlreich in allen Gymnasialklassen zu finden. Das Neue, das durch eine weiter reichende Gleichförmigkeit des Unterrichtes erzielt würde, wäre nichts anderes als eine unheilvolle Nivellierung der Bildung, eine Nivellierung, die nicht bloß denen, die jetzt zu höherer Ausbildung ihrer Kräfte und ihres Wissens gelangen, nachteilig sein würde, sondern ebenso nachteilig dem Ganzen und somit auch denen, welche sich mit einem niederen Grade der Bildung begnügen können oder müssen.

Die Forderung endlich einer Entlastung der Jugend, die gleichfalls so oft gegen die Fortdauer des bisherigen Umfangs der humanistischen Schulstudien geltend gemacht worden, ist in ihrer Allgemeinheit ebenso unberechtigt, wie die besprochenen Forderungen. In ihrer Allgemeinheit, sage ich: denn wer wollte leugnen, daß in gar manchen Fällen Schüler überbürdet waren nicht bloß infolge ihrer Ungeeignetheit für den erwählten Studienweg oder wegen früheren Unfleißes, sondern auch infolge des Ungeschicks von Lehrern im Unterricht und in der Aufgabestellung? Aber daß es sich nicht um ein allgemeinverbreitetes europäisches Leiden handelt, wie man annehmen könnte, weil der Begriff der Überbürdung in den verschiedensten europäischen Sprachen seinen Ausdruck gefunden hat, daß es sich auch nicht um ein in Deutschland überall herrschendes Leiden handelt, ist durch zahlreiche Thatsachen zu erweisen. Nicht die Überbürdung der Jugend selbst, sondern die Vorstellung von derselben hat sich epidemisch verbreitet, und zwar in einer Weise, daß auch in Ländern und an Orten, wo thatsächlich das Gegenteil von Überbürdung zu finden war, z. B. in Italien, das Gespenst der Überlastung spukte und zu Schutzmaßregeln für die geplagte Jugend trieb. Sehr merkwürdig ist nun, wie allmählich sich eine Reaktion gegen die Abhülfemaßregeln regt, wie z. B. in Voten von Abgeordneten der Überbürdungsgedanke verspottet und der Besorgnis Ausdruck gegeben wird, die Jungen könnten zu wenig lernen; wie deutsche Blätter, die bis dahin gleichfalls Entlastung geblasen hatten, nun schon bedenklich werden und vom Nutzen der Gewöhnung an strenges Arbeiten reden. Und darin, m. H., viel mehr

als in der Verkümmerung oder doch Schädigung dieses und jenes Lernstoffes, der nun zu kurz kommt, liegt das Unheil, wenn man die Jugend über Gebühr entlastet. Es ist bisher die Aufgabe der höheren Schulen in Deutschland und im Ausland gewesen, diejenigen, welche einst die schwersten und verantwortungsvollsten Berufe zu übernehmen geeignet sein sollen, mit einer Summe nicht bloß von Kenntnissen auszurüsten, sondern zugleich mit einer Fähigkeit des Arbeitens, die auch vor Anstrengungen und vor solchen Aufgaben nicht zurückschrickt, welche auf den ersten Blick nicht genußreichen Ertrag versprechen. Und verbunden hatte sich mit dieser Aufgabe der höheren Schulen naturgemäß die andere, diejenigen Elemente unter ihren Schülern erkennen zu lassen, welche für angestrengtes und nicht direkt auf praktische Resultate gerichtetes geistiges Arbeiten nicht geeignet sind. Beide Aufgaben müssen die höheren Schulen unerfüllt lassen, wenn sie die Ansprüche an ihre Zöglinge immer weiter herunterschrauben, und sie müssen damit zugleich die Tüchtigkeit der aus den Gymnasien sich rekrutierenden Berufskreise mindern — und diese Kreise noch mehr überfüllen.

So ist denn unseres Erachtens kein einziger der neuen oder neuerdings wieder geltend gemachten pädagogischen Gedanken der Art, daß wir um seinetwillen dem Rückgang der humanistischen Schulstudien in fremden Ländern irgend welchen Einfluß auf unsere Entschlüsse einräumen dürften. Und wenn noch ein Argument nötig wäre, das uns auf die konservative Bahn wiese, so ist es dieses: wir haben eine Höhe der nationalen Entwicklung erreicht, wie nie zuvor, wir haben in diesem Jahrhundert auf den verschiedensten Gebieten auch modernster Wissenschaft und Kunst die größten Erfolge aufzuweisen, wir haben einen Beamten- und einen Ärztestand, die bei einem Wettkampf mit denen des Auslandes wahrhaftig nicht Gefahr laufen würden zu unterliegen. Auch hier nun gilt das Wort des Sallust: imperium facile his artibus retinetur quibus partum est. Eine der artes für unsere Erfolge aber ist die Organisation unseres höheren Schulwesens gewesen. Hüten wir uns, diese ars in der Weise umzugestalten, daß wir nicht nur neue derartige Erfolge nicht mehr erringen, sondern auch der errungenen verlustig gehen.

Wenden wir jetzt unseren Blick auf das, was während der letzten Jahre in der Richtung einer Reform des Schulwesens in Deutschland geschehen.

Die vier deutschen Königreiche haben neue Gymnasiallehrpläne erhalten, welche in nicht unwesentlichen Stücken eine Änderung gegenüber dem früheren Stand zeigen. Auch Sachsen bekam, nachdem es im Allgemeinen seine Schulreform noch im Jahre 1891, vor dem neuen preußischen Reglement, unter Dach gebracht hatte, jüngst eine spezielle Anweisung über Lehraufgaben und Prüfungen. Eine Vergleichung der vier Neuordnungen ergiebt nun nach unserer Anschauung nicht ein Resultat, welches dem einen dieser Lehrpläne in allen Punkten den Preis zuzuerkennen veranlaßte, sondern Vorzüge und Nachteile scheinen mir geteilt. Doch will ich nicht leugnen, daß mir die größere Anzahl von Vorzügen der württembergische und der sächsische Plan zu haben scheinen, also die Pläne derjenigen beiden deutschen Staaten, bei denen man in noch höherem Grade als bei anderen von einer guten alten Schultradition, gewissermaßen von einer gymnasialen Erbweisheit reden kann.

In dem sächsischen, wie in dem württembergischen Plan sehen wir zwar gleichfalls gegenüber früherem Stande die Zahl der altklassischen Unterrichtsstunden vermindert, doch ist immerhin eine wesentlich höhere Summe festgehalten, als in Preußen, auch als in Bayern. Im Lateinischen hat jetzt, wie früher, Württemberg die höchste Stundenzahl; im Griechischen Sachsen, das für diese Sprache eine Stundenverminderung ausdrücklich abgelehnt hat, mit einem Hinweis auf die besondere Bedeutung und Schwierigkeit des Faches. Im Lateinischen ist der Aufsatz als Zielleistung und auch als regelmäßige Klassenleistung weggefallen, und so wenig ich zu den Gegnern der freien lateinischen Arbeiten gehöre, so richtig scheint mir dies doch zu sein: denn ich habe die Überzeugung, daß der lateinische Aufsatz durch seine Stellung als Zielleistung den Unterricht vielfach in falsche Bahnen gelenkt hat und daß bei der eigentümlichen Schwierigkeit dieser Leistung es besser ist, sie nicht zu einer obligatorischen zu machen. Sehr zu begrüßen aber ist es, daß man sich in Sachsen ebensowenig wie in Württemberg und in Bayern dazu verstanden hat, die schriftlichen Übungen des Übersetzens ins Griechische aus den obersten Klassen zu streichen. Denn diese Maßregel scheint zwar der griech. Lektüre, deren Förderung in den obersten Klassen der einzige Gesichtspunkt sein muß, sehr zuträglich zu sein und eine weitere Ausdehnung derselben zu ermöglichen. In Wirklichkeit aber ist, wenigstens nach meiner Erfahrung, das Aufhören solcher Übersetzungen das schlimmste Hemmnis für die Lesung der Autoren: die grammatischen Fundamente fangen dann an in bedenklichster Weise zu wanken, und nötigen so, die Lektüre fortwährend mit trivialen grammatischen Erörterungen zu unterbrechen und ihre Wirkung zu stören.

Sehr erfreulich war mir auch, daß die sächsische Schulordnung die Einführung der Schüler in die mittelhochdeutsche Sprache, nicht bloß in die altdeutsche Litteratur an Hand von Übersetzungen verlangt. Denn nicht bloß vermag eine Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen ins Neudeutsche einen Ersatz des Originals ebensowenig zu geben, wie eine aus dem Lateinischen oder Griechischen, sondern es erscheint zugleich als eine dringende Pflicht der deutschen Gymnasien, ihre Zöglinge mit einer älteren Gestaltung der Muttersprache bekannt zu machen und ihnen so ein historisches Verständnis dieser zu eröffnen.

Um aber nicht den Schein zu erwecken, als wollte ich hier pro domo, d. h. für das Haus, in dem ich mich augenblicklich aufhalte, reden, will ich nicht verfehlen, auch einen Punkt hervorzuheben, in dem meine pädagogische Überzeugung von der Verordnung des sächsischen Planes abweicht.

Es ist der Zeichenunterricht, der mir mit je 2 obligatorischen Wochenstunden in Quinta und Quarta nicht die Berücksichtigung erfahren zu haben scheint, die er verdient, um seiner selbst und um der Unterstützung willen, die er anderen Unterrichtsfächern gewährt. Ich sage „um seiner selbst willen" in der Erwägung, daß dieses Lehrfach mehr als irgend ein anderes dazu angethan ist, eine hochwichtige Fähigkeit auszubilden, welche die längste Zeit von den deutschen Gymnasien im Allgemeinen zu wenig gepflegt und entwickelt worden ist, die Fähigkeit scharfer Beobachtung mit dem Auge. Denn am schärfsten beobachtet, wer nachbilden soll. Die anderen Unterrichtsfächer aber, welche ganz erheblichen Nutzen davon empfangen,

wenn nicht bloß einzelne Schüler vermöge ihrer besonderen Begabung und Beschäftigung leidlich zeichnen können, sondern wenn alle sich eine gewisse Fähigkeit zeichnender Darstellnng erworben haben, — die Unterrichtsfächer, sage ich, welche hierdurch wesentlich gefördert werden, sind die Naturkunde und die Geographie. Nun finde ich zwar in der sächsischen Lehrordnung einige Stellen, in denen ausdrücklich die bezeichneten Vorteile des Zeichenunterrichts anerkannt sind. Aber, ob sich diese werden bei 2 Jahren mit 2 Stunden entfalten können, das muß ich nach eigener Erfahrung bezweifeln. Wir haben in Baden von VI bis O. III einschließlich je 2 wöchentliche obligatorische Zeichenstunden, und wie heilsam diese Einrichtung ist, wie durchaus hier nicht ein Zuviel verlangt wird, das habe ich immer mehr eingesehen, nachdem bei uns technisch und wissenschaftlich gebildete Zeichenlehrer an Stelle von solchen getreten sind, die die Knaben nicht zu interessieren und ihre Fähigkeit nicht auszubilden verstanden. Auch im philologischen und geschichtlichen Unterricht empfinde ich recht sehr das Nützliche eines durch 5 Jahre hindurchgehenden obligatorischen Zeichenunterrichts, wenn es sich darum handelt, die Pläne einer Stadt, eines Schlachtfeldes, die Umrisse antiker Rüstungsteile und Instrumente, eines Architekturstücks, eines Reliefs auf Papier oder an der Tafel darzustellen. Und wenn denn wirklich das für Alle obligatorische Zeichnen mit IV abgeschlossen sein soll, so würde es mir wenigstens angezeigt erscheinen, daß nicht bloß den künftigen Studierenden der Medizin und der Naturwissenschaften die Teilnahme am weiteren fakultativen Zeichenunterricht vom Rektor dringend empfohlen würde, sondern nicht minder denen, die Philologie und Geschichte zu studieren beabsichtigen.

Es läge mir nahe, mich noch über einige andere Punkte der neuen sächsischen Ordnung in bewillkommnender oder zweifelnder Weise zu äußern, in bewillkommender z. B. darüber, daß man durch die an sich höchst lobenswerte Berücksichtigung des körperlichen Wohles der Schüler nicht zu der dritten obligatorischen Turnstunde geschritten ist, die jetzt in Preußen mehrfach in der praktischen Ausführung Gegenstand der Verlegenheit ist, und daß man zwar von den Anstalten mit Recht verlangt, die Schule solle die Pflege der Turnspiele außerhalb der Schulzeit begünstigen, aber nicht an eine Obligation des Schülers zu diesen Übungen gedacht hat, die nur bei Freiwilligkeit gedeihen können. In begrüßender Weise hätte ich ferner nach meiner mit Vielen geteilten Meinung Grund mich auszusprechen über die Nichteinführung eines Zwischenexamens nach absolvierter Untersekunda. In zweifelnder Weise andererseits wäre ich geneigt mich zu äußern z. B. darüber, daß die von mir übrigens sehr geschätzten kurzen, referierenden Aufsätze aus verschiedenen Unterrichtsgebieten in die Unterrichtsstunden verlegt sind.

Doch will ich mich von diesen einzelnen Fragen ab- und der wichtigeren, allgemeinen Frage zuwenden: Ist durch die Verminderung der Stundenzahlen des klassischen Unterrichts in verschiedenen Ländern Deutschlands irgendwo thatsächlich ein Zustand geschaffen, der zum Verzweifeln Anlaß gäbe? Zum Verzweifeln daran, daß überhaupt noch ein der Anstrengung wertes Ziel im Unterricht der klassischen Sprachen erreicht werden kann? Und auf diese Frage habe ich mit einem

entschiedenen Nein zu antworten, das mir scheint um so entschiedener ausgesprochen werden zu müssen, da jüngst ein hervorragender philologischer Universitätslehrer sich in umgekehrtem Sinne geäußert hat, und von solcher Anschauung aus zu dem Wunsche gelangt ist, daß man mit dem griechischen und lateinischen Unterricht lieber ganz aufräumen möge, weil man schon vor der Schulreform in Preußen nicht diejenigen Resultate in diesen Lehrfächern habe erzielen können, die erreicht werden müßten, wenn der Unterricht wirklich fruchtbringend sein solle. Man verstehe mich nicht falsch. Ich leugne nicht etwa, daß die allmähliche Verminderung der Stundenzahlen für Latein und Griechisch entschiedene Rückschritte des humanistischen Schulunterrichts bedeutet. Ich leugne auch nicht, daß eine größere Ausdehnung des altklassischen Unterrichts nicht etwa bloß für diesen selbst, sondern für die gesamte Entwicklung der jungen Leute, für die Erziehung ihrer Fähigkeiten und Kräfte besser wäre. Ich gehöre ferner keineswegs zu denen, die den von pädagogischen Tausendkünstlern gespendeten und von den Behörden oft gern adoptierten Trost teilen, daß der Zeitdefekt immer durch verbessertes Lehrverfahren reichlich gedeckt werden könne, zu denen, für welche stets, wo die Stunden fehlen, Methode sich zur rechten Zeit einstellt.

Aber die Anschauung, als ob man es jetzt aufgeben müsse, aus dem lateinischen und griechischen Unterricht der Mühe werte Früchte zu gewinnen, halte ich nach Thatsachen der Erfahrung für einen starken und zugleich für einen gefährlichen Irrtum. Prof. von Wilamowitz-Moellendorf hat in seiner Göttinger Rektoratsrede speziell Beispiele der Unkenntnis des Griechischen angeführt, die er bei Studierenden der klassischen Philologie gefunden, und hat sich folgendermaßen ausgesprochen: „Erst seitdem ich, sagt er, dahin gekommen bin, keinem Ankömmling keine Unwissenheit irgend zu verübeln, sondern ruhig die Endungen des Plusquamperfekts, die Bedingungssätze und die Caesuren des Hexameters zu erklären, machen mir die Seminarstunden wieder Freude.“ Ich bezweifle selbstverständlich nicht, daß Prof. von Wilamowitz derartige Erfahrungen bei akademischen Tironen gemacht hat; aber sollte seine Meinung sein, daß solche oder ähnliche Erfahrungen die notwendige Folge derjenigen Zahl von griechischen wöchentlichen Stunden sind, die Preußen bisher im Ganzen in den verschiedenen Klassen hatte (40), so müßte ich durchaus widersprechen. Denn ich habe seit mehr als 20 Jahren an verschiedenen Anstalten des Landes, dem ich gegenwärtig angehöre, bei 36 Stunden sehr wesentlich andere Resultate gesehen, eine Kenntnis der Elemente des Griechischen, die auch etwas schwierigere griechische Skripta im Abiturientenexamen bei der großen Mehrzahl gelingen ließ, und ein Einlesen in griechische Autoren, durch das es ohne Mißerfolg der ordentlich beschlagenen Schüler möglich wurde, im Abiturientenexamen ungelesene Stellen des Demosthenes und des Platon vorzulegen. Ja, ich habe bisweilen eine Erfahrung gemacht, die der des Prof. von Wilamowitz entgegengesetzt ist. Ich habe von Zeit zu Zeit, auch mit Studenten der klassischen Philologie schriftliche Übungen im Gebrauch des Griechischen vorgenommen, habe dabei öfter deutsche Texte gegeben, die ich auch in der O. I bearbeiten ließ, und erlebte dabei mitunter, daß manche Studierende späterer Semester die Aufgabe entschieden weniger gut lösten, als tüchtige Oberprimaner.

Nein, zum Verzweifeln, m. H., ist nicht nur noch immer Zeit, sondern wegen der dem Griechischen jetzt in Preußen bestimmten Stundenzahl kein Grund. Nur dann wäre solche Stimmung begründet, wenn man dazu käme, die griechischen Autoren ohne gründliche und bis zur obersten Stufe fortgesetzte sprachliche Schulung lesen zu lassen, und nur aus solcher Methode vermöchte ich mir Erfahrungen zu erklären, wie sie von Wilamowitz mitteilt.[1])

Und auch bezüglich des Lateinischen sollen wir, meine ich, nicht so schwarz sehen, selbst nicht in Preußen, obgleich ich meine Zweifel nicht unterdrücken kann, ob einzelnes, was in der Lehrordnung verfügt ist, sich bei der jetzt festgesetzten Stundenzahl wird ausführen lassen; wobei mir die 6 Stunden Latein von O. II bis O. I entschieden bedenklicher vorkommen, als die 8 in VI und V. Denn ich muß anerkennen, daß die Hinausschiebung des Anfangs des Französischen nach IV allerdings die feste Aneignung der lateinischen Formenlehre ganz wesentlich erleichtern wird und so einen gewissen Ersatz für die weggefallenen Stunden bieten kann.

Doch, wenn ich von Desperation weit enfernt bin, so sehe ich doch andererseits auch keineswegs einen ganz blauen Himmel. Ich sehe manche Gefahren, die man sich ja nicht verhehlen darf. Alle hier aufzuzählen würde zu weit führen. Doch ein paar mögen genannt werden.

Es ist in dem preußischen Abgeordnetenhause in jüngster Zeit von verschiedenen Seiten auf den schädlichen Einfluß, den manche Tagesblätter in den pädagogischen Fragen üben, hingewiesen worden. Es ist dies unter Andern auch von einem wohlbekannten Vertreter der Presse selbst geschehen, der aussprach, daß schließlich die Jugend, die gerade nach solchen Artikeln begierig greife, zu der Anschauung kommen müsse, unsere Schulen seien so schlecht, daß es sich gar nicht lohne hineinzugehen. Daran ist unzweifelhaft etwas Wahres, zwar nicht bei denjenigen Schülern, die mit Eifer und Erfolg sich den Schulstudien widmen, aber bei den vielen, welche getrieben werden müssen, welche nicht überall mit Erfolg arbeiten, welche meinen, es sollte ihnen das Leben bequemer gemacht werden. Auf solche üben ja nun Preßartikel, wie die charakterisierten, zweifellos eine demoralisierende Wirkung. Sie verdienen nicht den Namen von pädagogischen Artikeln, sondern von pädodemagogischen.

Eine andere Gefahr erheblicher Art, die nicht zu übersehen ist, beruht auf der Sinnesart vieler Eltern, derjenigen, deren Söhne nicht die wünschenswerten Erfolge erzielen und denen der Gedanke entweder fern liegt oder doch so unbequem ist, daß sie ihn sich möglichst lange vom Leibe halten, der Gedanke, daß die Schuld nicht an der Schule, sondern an ihren Sprößlingen liege. So schafft jeder Promotionstag zweifellos dem Gymnasium und seiner Organisation eine Anzahl von Feinden, und je größer die Frequenz der Anstalt ist, je mehr auch nicht geeignete Elemente in demselben sitzen, desto größer wird diese Zahl sein.

[1]) Eingehender gedenke ich an einer anderen Stelle die Rede des Prof. v. Wilamowitz zu besprechen und zugleich Belege für das oben Gesagte zu geben.



Endlich möchte ich die Gefahr erwähnen, die in den Schulallheilmitteln liegt, den pädagogischen Panaceen, welche heutzutage fast in gleicher Fülle, wie die körperlichen Allheilmittel, auf den Markt gebracht werden. Denn, wie es mit den medizinischen Panaceen geht, so auch mit den pädagogischen. Eine größere Anzahl von Leuten, die irgendwo der Schuh drückt, glauben doch daran. Diese pädagogischen Reformvorschläge pflegen am häufigsten und mit der größten Sicherheit von Leuten gemacht zu werden, die am weitesten davon entfernt sind, in die Lage zu kommen, sie ausführen zu müssen. Sie sind aber auch von solcher Seite nicht ungefährlich, wenn der Name des Autors auf irgend einem anderen Gebiete Ruf besitzt. Ich denke dabei speziell im Moment daran, was wir von Seite mancher Universitätsprofessoren, so jüngst von Virchow erlebt haben, der in seiner Rektoratsrede alles Ernstes als die drei Pfeiler, auf denen der höhere Unterricht jetzt aufzubauen sei, die Trias der Mathematik, der Philosophie und der Naturwissenschaften bezeichnet und leider nur versäumt hat, uns einen Lehrplan der Philosophie für die einzelnen Klassen der Gymnasien zu entwerfen.[1])

Gegenüber den bezeichneten und anderen Gefahren aber, m. H., was haben wir zu thun? Zunächst ist, meine ich, dringend zu empfehlen, was so nahe liegt und was doch so sehr noch nach meiner Erfahrung in weiterem Umfang fehlt, — daß wir zusammenhalten. Und zwar scheint es mir gerade gegenwärtig wichtig, daß sich nicht bloß die humanistischen Lehrer der einzelnen Staaten Deutschlands untereinander zusammenscharen zur Verteidigung ihres Palladiums, sondern daß die Angehörigen verschiedener deutscher Staaten zusammentreten, ihre Erfahrungen leidender und aktiver Art austauschen und sich so gegenseitig richtige Wege weisen und sich ermuntern. Wir werden ja in untergeordneten Dingen manchmal verschiedener Ansicht sein, aber in der Hauptsache stimmen wir zusammen, und diese Hauptsache wird eine wesentliche Stütze durch Verständigung ihrer Verteidiger erhalten. Ich habe vielfach noch in Unterhaltungen und Briefen einen sehr tadelnswerten Egoismus gefunden, der darauf hinausläuft: ich suche mein Haus, soweit möglich, vor Feuer und Untergang zu schützen; mag der Nachbar mit dem seinigen das Gleiche thun. Möchte, m. H., diese Gesinnung gründlichst aufhören, ehe einmal der Brand die ganze Stadt ergreift.

Aber unser Eintreten für den humanistischen Schulunterricht darf nicht bloß ein abwehrendes sein. Noch wichtiger als dieser Weg scheint mir der positive, daß wir mit allen Kräften darnach streben, den humanistischen Unterricht, wo irgend er verbesserungsfähig ist, zu verbessern, und da kann zweifellos noch viel geschehen.

Von Allem aber, was Not thut, thut Folgendes am meisten Not: daß wir bei aller Strenge geistiger Zucht, die wir der Jugend um Gottes willen, um ihretwillen nicht ersparen dürfen, — daß wir bei dieser Strenge in unsern Zöglingen doch zugleich stets Lust und Liebe zum klassischen Altertum pflanzen, daß wir es ihnen wirklich nahe bringen, bald durch sprachliche Erörterungen, welche in die Gedankenwelt des Altertums einführen, bald durch ästhetische, durch geschichtliche, ar-

[1]) Wir werden nicht verfehlen, uns über die Virchow'sche, „Lernen und Forschen" betitelte Rede noch genauer zu äußern.



chäologische Erläuterungen, — daß insbesondere gewisse Gestalten des Altertums, wie Sokrates, der Jugend zu lebendigen, wirkenden Größen werden, und daß ihnen die Lächerlichkeit des Diktums: „wir wollen die Toten ruhen lassen", nicht bloß an Personen der heiligen Geschichte, sondern ebenso an Männern von Rom und Hellas klar wird. Möchte jeder Lehrer der humanistischen Fächer am Anfang jeder Stunde, in der er einen antiken Autor zu interpretieren hat, sich diese Aufgabe vor Augen stellen: dann wird vermieden werden, daß auf die deutschen philologischen Lehrer jemals Anwendung findet der Satz: „wo eine Kunst verfällt, da verfällt sie durch die Künstler".

Auch möge keiner in solchem Streben sich dadurch verdrießen lassen, daß wir heutzutage fortwährend zu kämpfen haben. Möge auch kein Philologe jüngere Leute, die den Beruf eines philologischen Lehrers wählen wollen, davon abmahnen mit der Bemerkung: das sei ein dornenvoller Weg, auf dem man nicht viel Gewinnst und Ruhm, aber manche Unannehmlichkeit ernten könne. Wer solchen Ratschlag erteilt, thut nichts anderes, als das Ziel, das Ideal preisgeben, denen er sein Leben geweiht hatte. Und ich hoffe, daß in der deutschen studierenden Jugend noch so viel gesunder Idealismus und so viel Tapferkeit herrschen, daß sie sich durch solche Mahnungen nicht abhalten lassen wird, den Weg einzuschlagen, wozu sie innere Neigung treibt, daß die Vorstellung des Kampfes für sie eher etwas Anreizendes als etwas Abstoßendes haben wird. Denn die gute Sache braucht die jungen Kräfte und Kämpfer.

Und müssen wir uns nicht auch sagen, daß jede gute Sache stets durch Kampf nicht verloren, sondern gewonnen hat, daß gesicherter Besitz die Besitzer häufig schlaff macht, gefährdeter zu steter Anstrengung treibt? Also kämpfen wir unverdrossen, wo immer der Kampf notwendig ist, und falls wir eine Schlacht verlieren, möge kein anderer Gedanke uns beherrschen, als der, die Scharte wieder auszuwetzen.

Hierauf erteilte der Vorsitzende dem Rektor der Meißener Fürstenschule, Herrn Dr. **H. Peter**, das Wort zu seinem Referat: **Über die methodische Verbindung der lateinischen und griechischen Lektüre in der Gymnasialprima unter Berücksichtigung der sprachlichen Bildungskraft dieses Unterrichts.**

Hier in Dresden ist es gewesen, wo, nachdem der Rektor der Thomasschule in Leipzig, Johann Matthias Gesner, zuerst die Unterscheidung zwischen statarischer und kursorischer Lektüre aufgestellt hatte, ein Lehrer dieser Anstalt, welche zu unserer Versammlung gastlich ihre Räume geöffnet hat, Hermann Köchly, vor fast 50 Jahren mit dem ihm eigenen Feuer der Beredsamkeit die bis dahin herrschende grammatikalisch-kritische Behandlung der Schriftsteller zu bekämpfen unternommen hat. Denn nicht allein den „veralteten Wort- und Formelkram", d. h. das Latein-

sprechen, die lat. Versübungen und den lateinischen Aufsatz wollte er aus den Gymnasien verbannen, er wollte überhaupt der historischen Auffassung die Bahn brechen und deswegen die kursorische Lektüre in den Vordergrund des fremdsprachlichen Unterrichts rücken, weil nur auf diesem Wege die Hauptaufgabe, die Erkenntnis der Zeit des Schriftstellers, erreicht werde. Köchlys Worte haben damals hier viel gegolten, er wurde einige Jahre später sogar beauftragt, einen Gesetzentwurf auszuarbeiten, der das gesamte Schulwesen Sachsens reformieren sollte.

Von der rückläufigen Bewegung zu Anfang der 50er Jahre ist indes auch diese in den Wettern des Jahres 1848 emporgeschossene Pflanze erfaßt und niedergedrückt worden. Es triumphierte, zunächst in Preußen, die scharfe, schneidige, in kurzer Frage und Antwort sich bewegende, alle Kräfte anspannende und rasche, sichtbare Erfolge zu Tage fördernde Betreibung des altklassischen Unterrichts, dieselbe Richtung, welche im öffentlichen Leben so Großes geleistet hat. Der Verstand ging so durch eine unerbittliche, jeden, auch den schwachen, früher beiseite gelassenen Schüler packende Zucht, der Wille wurde zu stählerner Energie gekräftigt, die Ansprüche des Gemüts wurden hauptsächlich auf den Religions- und auf den deutschen Unterricht und dann auf das Privatstudium verwiesen, für welches von der Pädagogik in eben der Zeit eifrig geworben wurde, wo die wachsenden unmittelbaren Aufgaben des Unterrichts die Muße immer enger einschränkten.

Auf diesen Vorstoß mußte wieder ein Gegenstoß folgen und zwar nach dem Naturgesetz um so stärker, je einseitiger jene Methode geübt wurde, wie man ja auch die Bewegung in Sachsen, zu deren Führer sich Köchly aufgeschwungen hatte, als eine Reaktion gegen die von Gottfried Hermann inaugurierte, ausschließlich grammatisch-kritische Handhabung des altklassischen Unterrichts bezeichnen kann. Demnach wird in den preußischen Lehrplänen vom 6. Jan. 1892*) das allgemeine Lehrziel für die Gymnasien im Lateinischen in folgende Forderungen gefaßt: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung," im Griechischen „Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller der Griechen" — also mit Weglassung der Schulung durch die Sprache.

Es ist nun ohne weiteres einzuräumen, daß es genügt, an einer Sprache Jahre lang jene Übungen vorzunehmen, welche die Erfahrung von Jahrhunderten als ein vortreffliches Zuchtmittel des menschlichen Denkens erwiesen hat, und daß das Lateinische den Vorzug verdient, weil kein anderes Volk mit gleicher Energie wie die Römer bestrebt gewesen ist, seine Begriffe und Gedanken in eine möglichst treffende Form zu kleiden. Aber die Bedeutung der Sprache an und für sich wird dabei unterschätzt; auch die griechische soll nicht allein zum Verständnis ihrer Litteratur gelehrt werden, und so hat auf der vorjährigen Generalversammlung unseres Vereins der Herr Vorsitzende sein gewichtiges Wort für das gleiche Recht beider klassischen Sprachen eingelegt und schreibt mit Beziehung auf die griechische, wie die lateinische im Anhang zu der letzten Ausgabe seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 599f.): „Wenn die Sprache keinesfalls zu einer Beispielssammlung für ein Skelett grammatischer Regeln abgetötet und vergewaltigt werden darf, so soll sie doch auch nicht

*) Die sächsische Lehr- und Prüfungsordnung ist erst nach Abschluß dieses Vortrags erschienen.

zum bloßen Mittel für das Verständnis der Schriftwerke herabgewürdigt werden. Sie hat an und in sich ihren Wert und ihre unvergängliche Bildungskraft, und die Eingewöhnung in sie, die klare Auffassung und der gelenke Gebrauch ihrer Glieder macht nicht nur den fertigen Lateiner und Griechen, sondern schafft vor allem Schärfe und Geschmeidigkeit des eigenen Geistes." Mag der verschiedene Sprachgeist, um ihm in seiner Eigenart gerecht zu werden, eine verschiedene Behandlung des Sprachlichen bedingen; grundsätzlich ausschließen darf man eine solche beim Griechischen schon aus dem Grunde nicht, weil sonst leicht in manchen Köpfen die Vorstellung sich bilden könnte, als ob die Sprachentwicklung des Lateinischen die allein richtige und erstrebenswerte sei; die römische Geschlossenheit bedarf vielmehr zu ihrer Ergänzung der griechischen Freiheit, wenn das Gymnasium ein klares Bild von dem natürlichen Leben einer Sprache geben und für das Verständnis und die Gestaltung der Muttersprache Früchte tragen soll.

Es wird daher nicht nur erlaubt, es wird geboten sein, bei den Überlegungen über die methodische Behandlung der altklassischen Lektüre die Schriftsteller beider Völker mit einander zu verbinden und bei voller Anerkennung eines Unterschieds, der übrigens auch innerhalb der Litteratur eines jeden zu machen ist, doch bei beiden gewisse allgemeine Grundsätze zu befolgen. Am klarsten gelangt der Zweck der Lektüre in der Prima zum Ausdruck, und so habe ich mich bei meinen aus der Praxis herausgewachsenen Vorschlägen auf diese Klasse beschränkt.

Der Zweck der Lektüre ist jetzt nicht ein ganz anderer geworden, aber er hat sich aus den Nebenrücksichten reiner losgelöst.

Voraus möchte ich bemerken, daß, so verwerflich der jetzt allgemein verurteilte Mißbrauch ist, welcher bis in die obere Stufe hinauf die Worte eines Klassikers zur Einübung grammatischer Regeln herabwürdigte, doch der Lehrer stets daran denken muß, bei jüngeren Schülern zu ihrer noch wenig entwickelten Denkfähigkeit herabzusteigen und sich nie der Mühe der oft kleinlich und pedantisch scheinenden Wort- und Konstruktionserklärung entschlagen darf, wenn der Tertianer seinen Cäsar verstehen und beherrschen soll, wie der Primaner den Tacitus und Horaz, und wenn der Lehrer den höheren Klassen vorarbeiten und sie durch energische Betreibung des Elementaren eben davon befreien und entlasten soll. Für die Lektüre des Homer wird die Regel beobachtet, zuerst dem Anfänger Wort für Wort und Vers für Vers klar zu machen, die Vokabeln genau lernen zu lassen und immer wieder zu repetieren. Je langsamer der Grund gelegt wird, desto schneller kann später gelesen werden, desto höher erhebt sich die Erklärung über das Elementare, desto tiefer ergreift der Inhalt das Gemüt. Diese Erfahrung aber gilt für die Lektüre überhaupt, und so machen auch die preußischen Lehraufgaben dem lateinischen Lehrer schon auf der untern Stufe die Vorbereitung auf ein gründliches Verständnis der Schriftsteller zur Pflicht und wollen die griechische Lektüre nur „unbeschadet der Gründlichkeit" auf der Oberstufe ausgedehnt wissen.

Welches ist nun das Ideal der Lektüre?

Doch wohl mit unbedingter Hingabe des Denkens und Empfindens sich in

ein Werk vertiefen, seinen Inhalt mit dem Verstand aufnehmen und mit dem Herzen nachfühlen und so die verschiedenen Seiten seines Inneren gleichmäßig bereichern.

„Liest doch nur jeder aus dem Buch sich heraus, und ist er gewaltig,
So liest er in das Buch sich hinein, amalgamiert sich das Fremde."

Selbst die methodischeste Anleitung wird nicht allen Kindern die nämliche Art des Lesens beibringen können, weil die Weise, wie man liest, eng mit der ganzen Naturanlage des einzelnen zusammenhängt. Darum wird aber der Unterricht nicht darauf verzichten dürfen, wie die Kenntnis der Buchstaben zu lehren, so auch den Weg zu einer wahren, weihevollen Lektüre zu weisen und dazu zu erziehen. Nun vergegenwärtigen Sie sich, m. H., wie Sie die Bücher gelesen haben, welche in Ihrer Knabenzeit den tiefsten Eindruck auf Sie gemacht haben. Wie schöne Weihnachtstage verdanken gewiß viele der ununterbrochenen Lektüre z. B. von Beckers Erzählungen aus der alten Welt, vor der jedes andere Vergnügen zurücktrat. In Erinnerung an dieses natürliche Genießen ist es mir immer als ein Unrecht gegen unsere Klassiker erschienen, wenn in den Mittelklassen von ihren dramatischen Musterwerken Scene für Scene während der Stunde unter Einstreuung einzelner Erklärungen gelesen wird und sich so eine Dichtung über ein ganzes Vierteljahr und noch länger hinschleppt. Hier ist von wirklichem Genuß, von Nachempfinden wenig die Rede, wenn nicht ein hierfür beanlagter Lehrer bisweilen die Rolle des Vorlesers übernimmt. „Um das Ganze als solches", wie es in den preußischen Lehrplänen heißt, „dem Verständnis der Schüler zu erschließen", dazu führt meines Erachtens allein der Weg Akt für Akt zu Hause lesen zu lassen, im Unterricht aber nur die Eindrücke zu prüfen und im Hinblick auf das Ganze zu ordnen und zu ergänzen, einzelne Stellen zu erklären oder als besonders beachtenswert herauszuheben und endlich die den einzelnen Akten gewidmeten stündigen Besprechungen in einer abschließenen Stunde zusammenzufassen.

Wollte Jemand nun die gleiche Methode der Lektüre auf den altklassischen Unterricht übertragen, so tritt alsbald die fremde Sprache hindernd dazwischen, für den Zweck des Genusses freilich ein Hemmnis, für die allgemeine Erziehung dagegen ein schwer wiegender Gewinn, den methodisch auszunutzen so lange eine Hauptaufgabe der Pädagogik bilden wird, als die Sprache an und für sich noch ihre Bedeutung für die geistige Zucht und das geschichtliche Verständnis des Altertums behauptet.

Bloßes Lesen und Eindrücke in sich aufnehmen kann den Geist in eine völlig verkehrte Richtung hineintreiben, die Phantasie überreizen, eine ungesunde Gefühlsseligkeit erzeugen und das Gedächtnis mit einem Wust ungeordneter, zusammenhangsloser Einzelheiten überlasten; auch liegt bei oberflächlich gearteten Naturen überhaupt die Gefahr nahe, über Alles leicht hinwegzulesen und den Geschmack für schwerere, Nachdenken erfordernde Bücher einzubüßen. Schon Plato (Tim. XVI, S. 47) lehrt, daß uns Poesie, Gesang und Tonkunst nicht zum zwecklosen Genuß, zur ἄλογος ἡδονή, geschenkt seien, sondern damit wir durch sie unser Inneres ordnen und in ihm Maß und Schönheit herstellen. Daher müssen wir es dankbar als eine Wohlthat anerkennen, wenn diese Hast des Lesens durch die Schwierigkeit

der fremden Sprache gezügelt wird, das Auge sich gewöhnt, Wort für Wort, Gedanke für Gedanke anzusehen, wenn das Denken gehalten wird, die ihm zugeführten Eindrücke zu verarbeiten und mit einander zu verbinden. Auch die Kunst des Verstehens muß gelernt werden, und wenn das oft eine saure Arbeit ist, so stärkt eben diese Hausmannskost das Rückgrat des Geistes.

Wenden wir nun das Gesagte auf die für Prima in Deutschland vorgeschriebenen Klassiker an, so wird sich bei der Mehrzahl (Tacitus und Horaz, Plato, Thukydides, Demosthenes und Sophokles) ein wenigstens zuerst langsames Fortschreiten ergeben, d. h. eine statarische Lektüre, um diesen, wenn auch der eigentlichen Bedeutung des Wortes nicht entsprechenden, so doch ohne weiteres verständlichen Ausdruck zu gebrauchen.

Hier wird vor allem die Hingebung, die Kunst und die Übung des Lehrers sich zu bethätigen haben; gerade hier aber findet er auch den nie versiegenden Quell der Befriedigung und zugleich Antrieb zu nicht rastender eigener Vervollkommnung. Da muß jede Stunde ein abgerundetes, abgeschlossenes Ganze bilden. Ein bestimmtes Stück mit einem deutlichen Einschnitt am Ende wird zur Vorbereitung aufgegeben, am Anfang jeder Stunde das vorausgehende nachübersetzt oder sein Inhalt kurz zusammengefaßt und mit dem neuen in Zusammenhang gebracht, dies übersetzt ohne jede Unterbrechung des Lehrers, der meinetwegen für besonders schwierige Stellen zur Präparation einige Hülfen gewähren mag, nun Satz für Satz nach allen Seiten hin mit den Schülern durchgearbeitet, dabei einer Musterübersetzung festgestellt und vom Lehrer selbst vorgetragen, endlich der Originaltext gelesen, jedenfalls bei Cicero, Demosthenes, deren rednerischer Rhytmus nun erst von den Schülern verstanden und empfunden werden kann — Noch viel weniger aber als die Abgrenzung der Stundenaufgabe darf die der halbjährigen vom Zufall abhängen, und wenn der Lehrer auch die letzten Abschnitte selbst übersetzen muß, er muß zu Ende kommen und seine Schüler in den Stand setzen, von der Höhe des Schlusses aus alle die kleinen Kreise, innerhalb deren sie sich bis dahin bewegt haben, mit einem Blick zu überschauen und ihren Zusammenhang zu erkennen. — Die Vorteile, welche diese Methode in sich trägt, fallen in die Augen. Die gesamte Klasse wird unausgesetzt angespannt, der Lehrer befindet sich in steter innerer Fühlung mit ihr; der Schüler lernt, was Gründlichkeit bedeutet, und wird sich bei schnellerem Vorwärtsschreiten immer des Gegensatzes solches Lesens bewußt bleiben; die Eigenart der fremden und die der Muttersprache werden nach ihren Vorzügen und Mängeln im Ausdruck, Satzbau und Verbindung gewürdigt, die Begriffe werden in ihrem Verhältnis zu einander bestimmt; kurz jede derartige lateinische oder griechische Stunde dient in gleicher Weise dem altklassischen Unterricht, wie dem Gesamtzweck des humanistischen Gymnasiums.

Man wende nicht ein, daß es nicht immer möglich sei, das Stück so auszuwählen, daß es in 50 Minuten erledigt werden kann. In Wahrheit fällt dies bei einiger Erfahrung nicht schwer. Man grenze nur zuerst die Stücke etwas knapp ab. Bleibt dann wirklich noch Zeit übrig, so benutze man sie z. B. zu Inhaltsübersichten, lateinischen oder deutschen. Bei Schwierigkeiten, die sich unerwartet

vielleicht einstellen, mag man für das Pensum auch die nächste Stunde hinzunehmen. Ebenso unnötig ist heutzutage die Besorgnis vor breiten Abschweifungen bei solcher Art des Lesens. Denn obgleich man bei der Erklärung nicht haften darf, so muß man doch bei dieser statarischen Methode seine Zeit immer sehr zusammennehmen und wird durch den Blick auf das Ende vor allen unnötigen Exkursen bewahrt werden. Ganz und gar verwerfe ich solche indes nicht und halte sogar gewisse für durchaus notwendig. Ich meine nicht die grammatischen, die bis in die 50er Jahre hinein ein Schrecken für den Durchschnittsschüler waren und unserem Gymnasium viel Feindschaft zugezogen haben, auch nicht die antiquarischen, vor denen gerade gut unterrichtete Lehrer zu warnen sind — einer pflegte bei der Beschreibung von Pyramus' Tode in Ovids Metam.: non aliter quam cum vitiato fistula plumbo scinditur et tenui stridente foramine longas eiaculatur aquas, sich über die römischen Wasserleitungen zu verbreiten —; aber es gibt allgemeine Bildungsfragen, über die der Rektor sich seinen Abiturienten gegenüber einmal aussprechen muß. Früher geschah dies wohl in Form von hodegetischen Vorträgen, einiges wird jetzt in den Entlassungsreden berührt; in der einfachsten und ungezwungensten Weise jedoch lassen sich diese Themen an die Lektüre von De oratore anknüpfen, dem hodegetischen Lehrbuch für den jungen Römer, der in die hohe Schule des Staatslebens eintreten wollte. Jeder Abschnitt in diesem Werke, welches ich in dem Primakanon unter keinen Umständen missen möchte, drängt da zu Vergleichen mit der Gegenwart und zu allgemeinen Erörterungen, über das Wesen und die Bedeutung der Rhetorik, über Dilettantismus und Wissenschaftlichkeit, Universalität und Spezialistentum der Bildung u. s. f. Wer wird solchen ausweichen dürfen? Die ernste Mahnung Nägelsbachs, „der Lehrer suche nicht seine, sondern des Schriftstellers Ehre" (Schmids Encyklop. I. S. 802), wird man auch dabei gewissenhaft beobachten können.

In dieser gründlichen Lektüre, welche keine Schwierigkeit umgeht, Inhalt und Form in gleichem Maße berücksichtigt, ebenso die Gesamtentwicklung im Auge behält, wie die einzelnen Worte erklärt und bei dem engen Zusammenhang zwischen Geist und Sittlichkeit durch ihre strenge Gewissenhaftigkeit auch auf den Willen ihren steten, gleichmäßigen Einfluß ausübt, — in dieser statarischen Lektüre sehe ich die vornehmlichste Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.

Freilich wird sie nur einen kleinen Teil der Werke, welche zu der geschichtlichen Erfassung des Altertums notwendig sind, bewältigen können, selbst wenn man allmählich bei Tacitus, Sophokles, den erzählenden Abschnitten des Thukydides rascher vorwärts schreitet. Auch die Privatlektüre wird nur auf Schriftsteller hingelenkt werden können, welche schon in der Klasse gelesen sind, und nur besonders begabte Schüler werden sich mit Plato, Demosthenes, Euripides und anderen Klassikern privatim so beschäftigen können, daß sie wirklich in sie eindringen. Es war also auf dem Wege zu dem Ziel einer ausgedehnteren Bekanntschaft mit den alten Schriftstellern unzweifelhaft eine Lücke vorhanden, welche sich namentlich in der Unterprima oder wenigstens in ihrem ersten Halbjahre im Lateinischen empfindlich bemerkbar machte, so lange noch nicht die Schüler in die genannten Autoren ein-

gelesen waren. Da ist es als ein sehr glücklicher Gedanke zu begrüßen, wenn jetzt wieder Livius für diese Klasse empfohlen wird, namentlich zu dem Zweck, „für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen" (Preuß. Lehrpl. S. 27). Soll dieser Zweck aber erreicht werden, so gebietet er eine beschleunigte Lektüre, und jetzt, nach einer halbjährigen statarischen Behandlung des Livius in der Obersekunda ist eine solche ohne Nachteil für die allgemeine Entwicklung der Schüler auch ausführbar. Da haben wir also doch wieder die Unterscheidung zwischen statarischer und kursorischer Lektüre, obwohl sich in der letzten Zeit viele gewichtige Stimmen, von preußischen Direktorenversammlungen und von Einzelnen, z. B. Eckstein und Nägelsbach, gegen sie erklärt haben. Bei einer rein theoretischen Abwägung mögen sie Recht behalten, in der Erfahrung aber wird man, wenigstens in den Primen, dem Prinzipe einer schnelleren Lektüre ihr Recht einräumen müssen. Es schließt dies nicht aus, daß auch zuweilen bei der statarischen Lektüre einige Abschnitte kursorisch gelesen werden und umgekehrt; aber im Allgemeinen möchte ich im Bewußtsein der Schüler den Gegensatz festgehalten wissen, einesteils um dem Vorwurf der Erziehung zur Flüchtigkeit zu begegnen, welcher der einen Methode gemacht wird, anderenteils um dem Gemütsleben reichere Nahrung zuzuführen, welches bei der zweiten nicht immer genügend bedacht wird. Mit anderen Worten: es lassen sich, ohne die eigentlichen Aufgaben des humanistischen Gymnasiums zu beeinträchtigen, auch alte Klassiker in derjenigen Weise behandeln, die bei denen unseres Volkes Herz und Gemüt erfrischt und belebt und eine dauernde schöne Erinnerung hinterläßt.

Nun erreichen wir mit einer solchen Teilung noch einen zweiten Vorteil.

Sie werden, m. H. Fachgenossen, mit mir der Ansicht sein, daß täglich zwei Stunden allein der statarischen Lektüre zugewendet gerade bei einem geschickten Lehrer, der es versteht, die Schüler zur Selbstthätigkeit heranzuziehen, ihr Denken sehr stark anstrengen, und daß es, wenn z. B. eine mathematische Stunde darauffolgt, ermüdet wird. Noch weniger dürfte es sich empfehlen, längere Zeit allein kursorisch zu lesen, weil so die durchaus notwendige Kontinuität der logisch-sprachlichen Schulung unterbrochen werden würde. Also werden beide Methoden nebeneinander geübt werden müssen. Ist dies jedoch ausführbar innerhalb des einzelnen Faches? Man müßte dann neben dem frischbegonnenen Autor stets die Lektüre eines, in den die Schüler einigermaßen eingelesen sind, fortführen, und gleichzeitig vier Autoren nebeneinander lesen. Dann aber wird der Primaner recht heimisch in keinem, und die Zersplitterung läßt ein lebendiges Interesse nirgends sich entwickeln. Die Dreizahl sollte jedenfalls nicht überschritten werden.

Um uns unserem Ziel zu nähern, müssen wir demnach auf Konzentration der lateinischen und griechischen Lektüre bedacht sein. Sogar mit dem gesamten Lehrstoff der Prima hat sie ja O. Frick (Lehrproben V S. 1 ff.) vorgenommen und zwar in folgender Weise. Im ersten Semester soll der Schwerpunkt auf die Geschichtschreibung gelegt werden, im zweiten auf die Beredsamkeit, im vierten auf die Philosophie, während das dritte eine ziemlich gleiche Mischung von allen Gattungen

bringen soll. Zugleich soll im ersten eingeführt werden in die vaterländische Welt und in die der Griechen, im zweiten auch noch in die der Griechen, im dritten in die der Römer, im vierten wieder in die der Griechen. Als Persönlichkeiten sollen um Christus herum dominieren im ersten Semester Parzival und David, im zweiten Demosthenes, im dritten Sokrates und Paulus, im vierten Sokrates und Luther. Endlich spricht Frick das zweite Semester besonders der Pflege des Willens zu (Demosthenes), das dritte der Pflege der begrifflichen Erkenntnis (Begriff des Tragischen) und des Naturgefühls (Goethes Lyrik), das erste der des Heimats- und Vaterlandsgefühls, das vierte der des religiösen Gefühls. Die großen ethischen Begriffe hätten in jedem Semester wiederzukehren, doch träten in den Vordergrund im zweiten und vierten der Ehrbegriff, im vierten der der Treue (Phädon, Wallenstein), im dritten die γενναιότης (Iphigenie).

Ich zolle der rastlosen Arbeit des zu früh unserer Wissenschaft entrissenen Mannes volle Anerkennung und verdanke ihm reiche Anregung, aber bei diesem Aufbau ist er weder den Klassikern gerecht geworden, noch den Bedürfnissen der Jugend. Schon die Einsetzung der Leichenrede des Perikles in das erste Semester erweckt Bedenken. Denn wenn Frick auch die Vorübersetzung dem Lehrer zuweist, so ist doch, wenn überhaupt ein Schüler, ein solcher erst in seinem letzten für die Bewunderung dieses an Gedankenfülle unerschöpflichen Panegyrikus der παίδευσις τῶν Ἑλλήνων reif. Grundsätzlich aber muß ich gegen seine Zertrümmerung der Kunstwerke der alten Litteratur mich erklären. Thukydides erscheint in seinem Lehrplan überhaupt nur im ersten Semester der Prima mit „Bildern aus der sicilischen Expedition, der schon erwähnten Rede des Perikles, den Betrachtungen über die unheilvollen Folgen der Parteikämpfe (III 82 und 83) und dem Selbstzeugnis über seine Auffassung von der Aufgabe der Geschichtschreibung I 1. 21. 22." Aus dem ersten Buch der Annalen des Tacitus will Frick während des ersten Semesters die Freiheitskämpfe der Germanen lesen lassen, während des dritten die Abschnitte, welche die Genesis der Cäsarenherrschaft betreffen. Dies bedeutet doch dem Schüler Finger, Hände, Füße einer Statue zeigen und den Anblick der ganzen ihm entziehen. An Tacitus bewundern wir am höchsten die Meisterschaft, mit welcher er die wichtigen Ereignisse zu einem Bilde abrundet oder dramatisch aufbaut, dann wieder den so erregten Leser durch einfache Erzählung in eine ruhige Stimmung überleitet, bis er wieder fähig und empfänglich für die Macht eines neuen Eindrucks geworden ist. Gerade dem Verständnis der Kunstform wird in den neueren Lehrplänen großer Wert beigemessen: soll dies hier, wo es leicht und bequem ist, außer acht gelassen und damit die Jugend um eine wertvolle Einsicht gebracht werden? Um Tacitus' Seelenmalerei vollkommen zu schätzen, dazu gehört ein gut Teil eigener Erfahrung und langjährige Beobachtung anderer Menschen. Die Jugend ahnt nur ihre Virtuosität und Wahrheit. Die dramatische Gestaltung der Erzählung kann sie wirklich begreifen und der Kunst bis auf den Grund sehen. Also, wenngleich Frick die **confusa varietas lectionum** in eine **ordinata varietas** umgeschaffen und eine planmäßige Ausgestaltung der gesamten Ideenwelt des Zöglings hergestellt zu haben glaubt: wo bleibt dabei die Persönlichkeit des

Schriftstellers? Ich muß gestehen, daß ich mir die Erfüllung der Forderung, die Jugend in den „Geist des Altertums“ einzuführen, nicht recht zutraue, da ich sie nicht mit einigen Schlagwörten abspeisen will, und ich bin zufrieden, wenn sie diesen und jenen einzelnen Mann nach ihren Kräften versteht, auch seine Stellung in der Zeit und wie sie ihm erscheint. Ich würde, verführe ich anders, um ein zweifelhaftes ein mir sicher erreichbares Ergebnis eintauschen.

Um also einen anderen Weg der Konzentration aufzusuchen, kehren wir zu der anfangs verlangten Gleichberechtigung der beiden alten Sprachen als solcher im Unterricht zurück. Mag der griechischen Litteratur die größere Kraft innewohnen, unser deutsches Gemüt zu packen und unsere Phantasie anzuregen — es giebt eben nur einen Homer —, so stellen doch auch dem Denken Plato und die Reden des Thukydides die höchsten Aufgaben, und darunter gerade solche, die der Jugend bis zu einem gewissen Maß lösbar und doch wahrlich der strengsten Arbeit wert sind; wie andererseits in der römischen die edelsten Gefühle oft den glücklichsten Ausdruck erhalten haben: Verehrung der Götter, Hingabe an das Vaterland, Pietät gegen die Eltern. Dem pius Aeneas verdient der pius Horatius an die Seite gestellt zu werden; sein causa fuit pater his muß ihm die Herzen der Jugend öffnen, und ebenso weiß doch gewiß Livius, nach Niebuhrs Wort der liebenswürdigste aller Historiker, je fleißiger wir ihn lesen, umsomehr uns durch die Wärme seiner Empfindung zu gewinnen. Daraus folgt, daß durch jede der beiden Litteraturen unser Gefühl und unser Verstand in gleicher Weise gebildet werden kann, daß in beiden statarische und kursorische Lektüre angebracht ist, und daß wir, ohne unsere Jugend zu zerstreuen, eine einseitige Inanspruchnahme des Geistes vermeiden und eine gleichmäßige Erziehung und Bildung erreichen, wenn die Griechen und Römer in jenen beiden Methoden so abwechseln, daß, wenn ein Grieche eingehender behandelt wird, ein Römer zum Gegenstand der kursorischen Lektüre gewählt wird, und umgekehrt.

Einen Kanon zu entwerfen ist bedenklich, weil bei der Wahl des Schrifstellers den Neigungen und Wünschen des Lehrers thunlichst nachzugeben ist. Ich will nur ein Beispiel, wie ich mir jenes Nebeneinander vorstelle, Ihnen vorlegen. Allerdings erscheinen in ihm auch die aus dem preußischen Lehrplan beseitigten philosophischen Schriften Ciceros wieder, die ich in der Unterprima zumal nach der sehr bedauerlichen Beschränkung der philosophischen Propädeutik nicht entbehren möchte. Wegen der leichten Übersichtlichkeit der einzelnen Abschnitte und ihrer populären Behandlungsweise bilden sie eine höchst geeignete Vorschule zu Plato, wie dies kürzlich Prof. Weißenfels in seinem vortrefflichen Buche „Cicero als Schullektüre“ überzeugend auseinandergesetzt hat. Ferner habe ich auch auf den berechtigten und zu verwertenden Wunsch der Schüler, in der neuen Klasse auch einen neuen Klassiker kennen zu lernen, Rücksicht genommen. Also in Unterprima:

statarisch	1) Horazens Oden (mit Proben griech. Lyrik),	kursorisch Homer.
	2) von Cicero 1 oder 2 Bücher einer philos. Schrift,	— Homer.

statarisch	3) Platons Apologie oder aus dem Sympos. die Rede des Alcibiades mit einer Auslassung und die erzählenden Partieen aus dem Phädon; oder aus Thukyd. VI., oder VI. 94 bis z. Schluß von VII. (mit Weglassung der Reden); oder kleinere Reden des Demosthenes,	kursorisch	Livius.
	4) Euripides taur. Iphigenie.	—	Livius; oder Ciceros Rede in Verr. IV. od. V.; oder Ciceros Briefe.

In Oberprima:

statarisch	1) Tacitus Annalen,	—	Thukydides VI. od. VII. oder, wenn dies schon in Unterprima gelesen ist, eines der ersten Bücher, dann aber I. 1—22 statarisch am Schluß.
	2) Sophokles,	—	Tacitus.
	3) Platons Protagoras oder Demosthenes,	—	ein Stück des Plautus oder Terenz.
	4) als Abschluß die Lebensweisheit des Horaz in seinen Satiren und Episteln und ein Abschnitt aus Ciceros Buch de oratore.	—	Sophokles.

Änderungen im einzelnen sind überall leicht vorzunehmen, und selbstverständlich ist die Verteilung nicht so gemeint, daß stets in der gleichen Woche, wo die eine Art der Lektüre aufhört, die andere einsetzen muß. Auch läßt sich für die Horazlektüre während des ganzen Jahres in der Unterprima mit 2 Stunden wöchentlich manches sagen, während ich in der Oberprima mich über das tiefere Eindringen in den Dichter freue, seit ich hier die beiden lateinischen Schriftsteller nicht neben, sondern hintereinander lese.

Eine derartige fortlaufende kursorische Lektüre würde allerdings an die Arbeitszeit der Schüler ziemliche Ansprüche erheben. Vielleicht ist aber schon bisher gewissenhaften Schülern in dieser Hinsicht zu viel zugemutet worden, während die anderen sich wohl meist mit einer gewissen Wahrscheinlichkeitsrechnung geholfen haben. Eine Abhülfe müßte demnach hier so wie so beschafft werden, namentlich in der Woche vor Abgabe der deutschen Aufsätze, doch ist sie uns auch in ausreichendem Maß gegeben in dem *Extemporeübersetzen*.

Dasselbe hat sich noch in der neuesten Zeit bei den ersten Autoritäten unseres Berufes keiner wohlwollenden Beurteilung zu erfreuen gehabt und ist von einzelnen ganz verworfen worden. Eckstein (Über d. lat. Unterr. S. 171) z. B. will es nur als Ausnahme und zur Prüfung der Fertigkeit gelten lassen, der Verfasser der Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 400) sieht nicht, welcher Nutzen daraus erwachsen soll, Schiller (Pädag. S. 457) fürchtet die Gefahr der Oberflächlichkeit, und auch die preußischen Direktorenversammlungen haben sich nach den Übersichten von Erler gegen dies Extemporieren in der Mehrzahl ablehnend verhalten. Dagegen ordnen die preußischen Lehrpläne für das Lateinische von der Obersekunda an regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Übersetzen an, und ich glaube, daß wir aus zwingenden pädagogischen Gründen uns ihm nicht weiter entziehen können, und zwar nicht allein im Lateinischen, sondern auch im Griechischen.

Denn was zunächst die gefürchtete Oberflächlichkeit anbetrifft, so würde dies Bedenken ebenso gegen die Privatlektüre sprechen, die noch Niemand deshalb ernstlich angegriffen hat. Ein Übersetzen vom Blatt, a prima vista, möge man womöglich vermeiden. Wenn aber zu Anfang einer Stunde einer Anzahl von Primanern je eine halbe Seite des Textes zugeteilt, 5—7 Minuten Zeit zu ruhiger Überlegung gewährt und von dem Lehrer vorher kurz der Inhalt des ganzen Stückes angegeben wird, so wird nun nicht mehr in Sextanerart Wort für Wort halb mechanisch übersetzt werden. Es ist eine wirkliche meditatio vorausgegangen, und gelingt die Sache allzuwenig glatt und geläufig, so mag wiederholt werden, jedenfalls muß am Schluß der Stunde noch einmal der ganze Gedankengang ausführlicher dargelegt werden, um das Verständnis von den Fesseln des fremden Wortes zu befreien.

Es ist aber ferner die Regelmäßigkeit einer solchen Übung durch die Schlußleistung in der Reifeprüfung geboten, da man hier überall auf das unvorbereitete Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen großen Nachdruck legt. Zu allen anderen Leistungen wird das Können erzogen, warum nicht zu dieser? Auch eine solche Anspannung der Geisteskräfte will gelernt sein, und das ist nicht erst in den letzten Monaten ausführbar. Zudem würde, wenn nicht andere ähnliche Leistungen in der Klasse vorausgegangen sind, die schließliche Beurteilung des Schülers dem Zufall des Augenblicks preisgegeben sein.

Nicht gering schlage ich endlich die Bedeutung dieses Könnens für die Privatlektüre an; es erleichtert nicht nur unmittelbar das Verständnis und bewirkt ein schnelleres Vorwärtskommen: es verleiht der steigende Erfolg in der Klasse auch ein sicheres Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit, so daß der Primaner sich mehr Selbständigkeit zutraut und nicht nach unerlaubten Hilfsmitteln zu greifen versucht ist. Und mit dem Bewußtsein selbständigen Könnens wächst die Lust zum Lesen, die bei der Privatlektüre ungleich wichtiger ist, als die Kontrolle des Lehrers. Denn es müssen ja durch die letztere die Widerwilligen oder Schlaffen zur Ausnutzung der für das Privatstudium bestimmten Zeit angehalten werden; aber den vollen Gewinn für sein Denken und Empfinden hat von diesem doch nur derjenige, der nach freier Wahl des Schriftstellers sich mit der Begeisterung der Jugend in ihn

versenkt und sich zu dem höchsten Ziel unserer Schulen emporarbeitet, zu freier Selbstthätigkeit.

So reiht sich die Privatlektüre an die kursorische Klassenlektüre an, verfolgt mit ihr die gleiche Aufgabe, wird durch sie angeregt, belebt, gefördert, und beide vereinigen sich mit der statarischen und mit dem grammatischen Unterricht, um die Schüler dem Ideal einer harmonischen Durchbildung der jugendlichen Geistes- und Willenskräfte entgegenzuführen und ihrer Bildung zugleich die historische Grundlage zu sichern, die allein in den Stand setzt, die Gegenwart denkend zu erfassen und zu verstehen.

Werden wir nun aber durch die Erweiterung des Blicks innerhalb des Gebietes der alten Geistes- und Kulturwelt und durch die Bewunderung der Kunstformen die jetzt geschwundene Liebe und Begeisterung für die Geistesgröße der alten Klassiker zurückführen, welche bis in das eben absterbende oder abgestorbene Geschlecht hinein studierte Männer aller Berufsarten auszeichnete und über ihren Kreis hinaus auf die Geistesart sämtlicher Gebildeten ein verklärendes Licht verbreitete? Meine g. H., die Klassiker sind die alten geblieben und unsere Erklärungsweise ist bestrebt, die Herzen für sie nicht minder empfänglich zu machen als früher. Was hat den Umschwung hervorgerufen? Unsere deutschen Klassiker? Leider diese nicht! Es ist schmerzlich zu sehen, wie sehr sich die große Masse der Gebildeten von ihnen abgewandt hat. Die neueste Litteratur? Diese etwas mehr, aber in viel höherem Grade bei der Jugend, als bei den Erwachsenen. Vergleichen Sie den Zitatenschatz unseres Volkes, seine geflügelten Worte, die am anschaulichsten uns seine geistigen Interessen anzeigen: ist der Umfang von Büchmanns Werk so angeschwollen, weil neue Dichterstellen Aufnahme verlangten? Nein, wie das öffentliche Leben überhaupt, so herrschen jetzt auch seine Organe, die Zeitungen und Zeitschriften; diese sind es, welche die früher den Klassikern und der schönen Litteratur gewidmeten Stunden an sich gerissen und bei vielen die Fähigkeit eines gesammelten, andächtigen Lesens überhaupt ertötet haben! Mit diesem Gegner haben wir es zu thun! Werden wir ihn erfolgreich bekämpfen können?

Aber mag die Beschäftigung mit den alten Klassikern, abgesehen von denen, welche berufsmäßig den Verkehr mit ihnen unterhalten, auf das Gymnasium beschränkt bleiben; wie der strenge altsprachliche Unterricht seine Bedeutung für die geistige Zucht des gewesenen Gymnasiasten behält, selbst wenn die letzte Form vergessen ist, so bewahrt jene Beschäftigung ihn nicht allein auf der Schule vor dem vorzeitigen geistigen Altern — Gott sei Dank kennen unsere Abiturienten noch nicht so sehr wie andere an Jahren gleiche Jünglinge die verhängnisvolle Blasiertheit und zwar um so weniger, je inniger sie sich ihrer eigentlichen Aufgabe gewidmet haben —; sie giebt ihm auch die Erinnerung an eine Jugend ins Leben hinaus, die in der Hingabe an die einfache, durchsichtige, klare, erhabene Größe des klassischen Altertums aufgegangen und in ihr den reinsten, edelsten Genuß gefunden hat. Es ist zwar ein wehmütiges Gefühl, das besessen zu haben, was so köstlich ist; aber

wenngleich man sich nicht mehr dessen rühmen kann „Und die Sonne Homers, siehe! sie lächelt auch uns", es gewährt doch für alle Jahre einen edlen Stolz, „unter demselben Blau, über dem nämlichen Grün" vereint mit den fernen Geschlechtern gewandelt zu sein und den fröhlichen Mut hoffender Jugend in den Helden des klassischen Altertums bewundert und ihres Geistes einen Hauch verspürt zu haben. Dazu mitgeholfen, mitgearbeitet zu haben, ist eine aller Mühe werte Aufgabe. Lassen wir Schulmänner uns also in dem Glauben an ihre Hoheit nicht irre machen!

Hierauf äußerte sich über denselben Gegenstand als Korreferent H. Prof. **Fleischmann** aus Bamberg folgendermaßen:

Wenn ich, m. H., auch ihre Aufmerksamkeit und Geduld noch in Anspruch nehme, so bin ich doch in der günstigen Lage, mich kurz fassen zu können. Muß ich doch den Grundsätzen der praktischen Pädagogik, welche der sehr geehrte Herr Vorredner entwickelt hat, zum weitaus größten Teile zustimmen.

Vor Allem erkenne ich mit ihm in der eindringenden, Form und Inhalt allzeitig erfassenden Lektüre das vornehmste Lehrgut, das wir unserer Jugend übermitteln können.

In Bezug auf die deutsche Lektüre war es stets auch meine Übung, Dramen nicht Scene für Scene in der Klasse zu lesen, sondern sie auf Grund häuslicher Vorarbeit zu besprechen: wenn nun aber der Lehrer einzelnes heraushebt, manche Teile auch durch Vorlesen wirksam macht, auf die sprachliche Vollendung hinweist, den Gehalt der tieferen Gedanken ergründet, andere Dichtungen zum Vergleiche heranzieht, die Entwicklung der Charaktere und den Aufbau der Handlung verfolgt, den Gang der letzteren aus den ersteren erklärt und schließlich auch die Beziehung der Dichtung zum Leben der Gegenwart, ihre ethische Bedeutung nicht außer acht läßt, wenn der Lehrer so mit dem lebendigen Wort der Erklärung selbst immer tiefer in das Verständnis des Kunstwerks eindringt —, so dürfte in der Regel eine Stunde für einen Aufzug nicht ausreichen. Gewiß aber wird durch solche Einführung das Mittelmaß unserer Schüler erst zu richtiger Erkenntnis des Wertes der klassischen Litteratur befähigt, während die Besseren zu weiterem Nachdenken angeregt werden; nur die äußerste Ungeschicklichkeit könnte es fertig bringen durch eine derartige deutsche Lektüre, wie man gemeint hat, der Jugend unsere Klassiker zu verleiden. Ein ähnliches Verfahren, wie bei den Dichtungen, kann übrigens auch in Bezug auf nicht allzuschwere prosaische Abhandlungen eingeschlagen werden.

Anders verhält es sich mit der Lektüre der lateinischen und griechischen Autoren. Wenn man mit Recht betont, daß die Überwindung der sprachlichen Schwierigkeit den Blick für das Einzelne schärft und das gründliche Lesen fördert, so verbietet doch das fremde Idiom allzu rasches Fortschreiten in der Schule. Ich lege den höchsten Wert auf das gemeinsame Herausarbeiten einer guten Übersetzung;

diese außerordentlich fördernde geistige Thätigkeit erfordert aber Zeit. Auch bin ich mit dem H. Vorredner in Betreff der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit tüchtiger sprachlicher Kenntnisse durchaus einverstanden: „grammatische Erklärungsweise“ ist trotz aller Verordnungen niemals dort zurückzuweisen, wo sie hingehört. Oder sollte es z. B. nicht für das Verständnis oft unerläßlich sein, die feine Schattierung des Ausdrucks durch die griechischen Modi oder die Bedeutung der Partikeln zu erörtern, Ähnliches herbeizuziehen, Ausnahme und Regel zu unterscheiden? Freilich darf darunter die Erklärung und Erfassung des Inhalts nicht leiden. Diese Erklärung selbst fordert ferner wegen der Verschiedenheit der Lebensverhältnisse, der Einrichtungen, der Weltanschauung der Alten in der Regel mehr Zeit als die Besprechung eines deutschen Schriftwerkes. Durch all das sind wir gezwungen, langsam zu lesen; von einem Durchhasten schwieriger fremdsprachlicher Autoren ist für unsere Jugend wahrhafte Förderung nicht zu erwarten. Ich habe daher dem, was der H. Vorredner über die sogenannte statarische Lektüre gesagt hat, nur noch ein paar Bemerkungen hinzuzufügen.

Wenn der Lehrer die Aufgabe für jede einzelne Lehrstunde abgrenzt und sich dabei das Ziel ziemlich weit steckt, so wird er dadurch stets gemahnt, nicht zurückzubleiben, sondern, wo es immer möglich ist, auch rascher zu lesen; doch möchte ich nicht, wie der H. Vorredner, einen besonderen Nachdruck darauf legen, daß das einmal abgegrenzte Stück auch immer in jeder Stunde erledigt wird. Oft hält die Langsamkeit der Schüler auf, oft will der wirklich entsprechende Ausdruck erst nach verschiedenen Versuchen gelingen, oft führt die Erklärung zum Vergleich mit der Gegenwart, zur Anwendung des Gelesenen auf unser Leben, zu allgemeiner ethischer Erörterung. Hier liegen bei der Lektüre aller Autoren jedem Lehrer Aufgaben vor, denen er sich nicht entziehen darf, wenn er nicht bloß unterrichten, sondern auch für das Leben erziehen will. Auch eine ganz bestimmte, immer gleichmäßig wiederkehrende Einteilung der Lehrstunde, wie sie z. B. neulich Rothfuchs in seinen „Bekenntnissen aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts“ empfohlen hat, möchte ich nicht vorgeschrieben wissen; dem lebendigen Unterricht muß die Freiheit bleiben, sich nach Bedürfnis einzurichten und zu gestalten.

Dagegen muß ich eine andere Anforderung noch nachdrücklicher herausheben, da sie nach meiner Erfahrung nur zu häufig außer acht gelassen wird: die Lektüre ist so einzurichten, daß hinreichend Zeit zum Abschluß bleibt; das Schriftwerk soll in seinen Teilen wiederholt und zuletzt im Ganzen überschaut werden; es soll in seinen Grundzügen so angeeignet werden, daß es eine möglichst dauernde Bereicherung des geistigen Besitzes der Schüler ausmacht.

Aber, m. H., wenn wir so mit unseren Schülern einem gründlichen Studium der alten Autoren obliegen und auch bestrebt sind, die Zeit nach Kräften auszunützen, um in der Lektüre vorzurücken, — am Schlusse eines längeren Zeitabschnittes sehen wir oft mit Verwunderung den verhältnismäßig geringen Umfang des Gelesenen und beklagen mißmutig, wie wenig wir der idealen Anforderung entsprechen, in den Reichtum des antiken Geisteslebens einzuführen.

Da ist es wohl angezeigt, mit dem Herrn Vorredner darüber nachzudenken, ob sich nicht Wege darbieten, unter Wahrung der erforderlichen Gründlichkeit, jenen Umfang zu erweitern. Sein Vorschlag geht dahin, zeitweise und auch als Übung für die Reifeprüfung ex tempore zu übersetzen, und zwar immer einen griechischen Autor, während ein lateinischer mit Präparation gelesen wird, und umgekehrt. Es ist mir aber erstens fraglich, ob bei der empfohlenen Methode wirklich Zeit erspart wird, wenn nämlich auch hier in der Hauptsache die Bedingungen aufrechterhalten bleiben, welche wir für die sog. statarische Lektüre stellen, d. h. wenn alle Schüler zu vollem Verständnis und zu guter Übersetzung angeleitet werden. Soll ohne Präparation weit mehr gelesen werden, als mit derselben, so fürchte ich, daß entweder das Verständnis wenigstens eines guten Teiles der Schüler oder die Übersetzung darunter leidet. Kann man doch, wenn die Schüler zu Hause vorbereitet sind, Vieles voraussetzen, was sonst erst vom Lehrer dargelegt werden muß. Was ferner die zur kursorischen Lektüre vorgeschlagenen Autoren betrifft, so mögen wohl leichtere Abschnitte aus Livius oder Curtius, auch manche von Ciceros Briefen und im Griechischen Homer und Xenophon eine raschere Lektüre gestatten; ob sich aber die im Ausdruck und in der Gedankenfolge, so kunstvoll, manchmal auch künstlich ausgearbeiteten Reden des Cicero, die eigenartige, grübelnde und suchende Schreibweise eines Thukydides und Tacitus, die vollendet schöne, aber sprachlich so reiche und dem Verständnis keineswegs sofort sich erschließende Darstellung eines Sophokles dazu eignen, will ich erst glauben, wenn ich eine Reihe günstiger Ergebnisse kennen gelernt habe.

Ich möchte aber den Vorschlägen des Herrn Vorredners andere an die Seite stellen, um auch meinerseits einen Beitrag zu geben zur Ermöglichung eines teilweise rascheren Fortschreitens der fremdsprachlichen Lektüre. Das hier ins Auge gefaßte Verfahren erinnert an die oben erwähnte Methode im Deutschen und nach meiner Erfahrung ist dasselbe durchaus geeignet, den Eifer und das Interesse der Schüler zu erregen und zu erhalten. Voraussetzung ist hiebei, daß *auf eine fortlaufende genaue Übersetzung überhaupt verzichtet wird.*

Die Schüler erhalten die Aufgabe, einen größeren Abschnitt im Homer, Xenophon, in Ciceros Briefen oder in einem leichteren Historiker zu Hause zu lesen, in der Klasse wird dann von ihnen der Inhalt des Gelesenen unter dem Beistand des Lehrers entwickelt, welcher auf das Bedeutsame aufmerksam macht; dabei wird der fremdsprachliche Ausdruck herbeigezogen, soweit er ein besonderes Interresse auf sich zieht, auch damit nicht etwa der eine oder andere Schüler es bei der Lektüre der Übersetzung bewenden läßt. Auf solche Weise können z. B. im Homer in 50 Minuten mehr als 100 Verse bewältigt werden.

Diese Art der Privatlektüre entbehrt nicht der notwendigen Kontrolle und gibt dem Lehrer volle Gelegenheit auf das Verständnis einzuwirken. Dagegen kann ich derjenigen Übung nicht das Wort reden, die auch in den neuen preußischen Lehrplänen erwähnt und vorgeschrieben ist, nämlich daß ein größeres Schriftwerk auf *längere Zeit zum häuslichen Lesen* bestimmt wird. M. H., wir müssen in unserem Berufe stets der Wirklichkeit scharf ins Auge sehen und dürfen uns nicht

durch fein ausgesponnene Theorien leiten, nicht durch den schönen Schein täuschen lassen. Die Jugend ist am wenigsten dazu angelegt, ihre Zeit richtig einzuteilen. Eine derartige Aufgabe wird von dem Schüler gerne weit hinausgeschoben. Wenn dann der Termin drängt, ist ihm jedes Hilfsmittel willkommen, und er wird dabei auch immer findiger in der Kunst, den Lehrer zu hintergehen. Diesem hinwiederum fehlt es an Zeit, genügend zu kontrollieren. Aber auch wenn es demselben vermöge des lene tormentum gelänge, alle Schwierigkeiten siegreich zu überwinden, wenn es gelänge, aus dem ursprünglichen Zwang eine Art regelmäßiger freiwilliger Thätigkeit zu entwickeln, wenn der Lehrer auch einen Teil seiner freien Zeit opferte und zugleich der Gefahr, Streber und Liebediener heranzuziehen, hinreichend auszuweichen verstände, so liegt, glaube ich, doch noch in der gegenwärtigen Organisation unseres Gymnasialunterrichts ein weiterer Grund, von dieser Anforderung der Privatlektüre nicht viel zu erwarten. Solange in den sprachlich-historischen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern von allen Schülern gleichmäßig das nämliche verlangt wird, und wenn alle diese Fächer von energischen Lehrern betrieben werden, bleibt dem Schüler überhaupt wenig Zeit zu eingehenderem Studium in dem einen oder andern Lieblingsfache. Ist er von des Tages Arbeit ermüdet und dann noch kräftig genug, die übrige Zeit nicht der Erholung widmen zu müssen, so greift er doch lieber, um sich zu erfrischen, zu einem guten deutschen Buche und ist wenig geneigt, sich neuen Mühen einer schwierigen fremdsprachlichen Lektüre zu unterziehen. Unsere neueste bayerische Studienordnung fordert für die obersten Klassen nur Anleitung zu freiwilliger Privatlektüre, welche dazu befähigten und strebsamen Schüler zu geben ist. Aber auch bei dieser maßvollen Einschränkung habe ich, wenigstens was die Zahl der sich beteiligenden Schüler betrifft, nicht gerade günstige Erfahrungen gemacht. Ich verwies z. B. bei der Lektüre der Oden des Horatius auf solche verwandten Inhalts oder auf solche, welche zu der in der Klasse gelesenen Dichtung in näherer Beziehung stehen, wie bei III, 8 auf II, 13; bei III, 12 führte der Name Bellerophon auf die Scene zwischen Glaukos und Diomedes im 6. Gesange der Ilias; bei der Lektüre der Ilias selbst wurde, wenn einzelne Helden bedeutend heraustraten, an frühere oder spätere Scenen erinnert, welche zur Ergänzung ihres Charakterbildes beitragen; der Inhalt einer Anklagerede des Lysias gegen den jüngeren Alkibiades wurde Anlaß die Zeichnung des älteren Alkibiades bei Cornelius Nepos zu empfehlen; bei der Lektüre der Medea des Euripides wurde auf die poetische Erzählung des Ovid im 7. Buche der Metamorphosen hingewiesen, bei der Montgomeryszene in der „Jungfrau von Orleans" auf den 21. Gesang der Ilias (Achilleus und Lykaon). Wenn nach einiger Zeit Umfrage gehalten wurde, so meldeten sich verhältnismäßig wenige: größere Wiederholungen in den Klassikern oder in der Geschichte, schwierige Arbeiten in der Mathematik wurden zur Entschuldigung angeführt; manche, die sonst das regste Interesse zeigten, erklärten, ihre freie Zeit werde von dem Erlernen der englischen und italienischen Sprache in Anspruch genommen. Dabei ist noch zu bemerken, daß ein Teil meiner Schüler sich in dem erzbischöflichen Seminar Ottonianum unter besonderer Aufsicht befindet, woselbst zu zerstreuender Unterhaltung kaum Gelegenheit geboten ist.

Ich komme auf meine Vorschläge zur Förderung einer rascheren Lektüre in der Klasse zurück. Es empfiehlt sich, meine ich, manchmal auch ohne Vorbereitung so zu lesen, daß auf eine fortlaufende Übersetzung verzichtet wird. So habe ich Cic. **ad fam.** XIV, 4 und IV, 5 in je drei Viertelstunden durchgenommen. Der Text wird langsam gelesen und nach einzelnen Absätzen das Wesentlichste des Inhalts von einem Schüler angegeben. Wo immer das Verständnis zweifelhaft ist, werden Fragen gestellt; notwendige Erklärungen werden von dem Lehrer vorausgeschickt, Anderes wird beigefügt; was die Schüler selbst finden können, wird ihnen überlassen. Das sind gute Proben der Auffassungsfähigkeit und der Lesefertigkeit insbesondere der besseren Schüler. Für die nächste Lehrstunde haben sie dann die Aufgabe, sich ein Gesamtbild des Gelesenen zu schaffen und über den wesentlichen Inhalt zu berichten.

Unzweifelhaft ist früher lange Zeit durch verkehrte Methode der Lektüre in unseren Gymnasien viel gefehlt worden, und es erklären sich daraus nicht zum wenigsten manche mißgünstige Urteile über die humanistischen Studien. Wenn wir fortfahren, unser Erfahrungen in der Methodik auszutauschen und uns gegenseitig auf dieses oder jenes aufmerksam zu machen, so fördern wir die Wendung zum Besseren, welche überall eingetreten ist. Freilich auch in Bezug auf die erwähnten Versuche einer mehr kursorischen Lektüre wird wohl der Satz gelten: Eines schickt sich nicht für Alle. Der eine wird besser auf diesem, der andere besser auf jenem Wege das Ziel erreichen. Über dieses selbst werden wir nicht verschiedener Meinung sein: wo immer der Unterricht in der fremdsprachlichen Lektüre sich darüber ausweist, daß durch ihn der Verstand der Jugend geübt und geschärft, daß sie zu edlen und großen Gedanken und Empfindungen hingeführt, daß sie zu energischem gutem Wollen gekräftigt wird, da dürfte auch die Methode wohl richtig sein, da wird auch ein befriedigender Erfolg im Ganzen nicht ausbleiben.

Im Schlußwort dankte Geheimerat **Schrader** unter lebhafter Zustimmung der Versammlung den Rednern. Zu einer eingehenden Beratung über das Gehörte mangele die Zeit, aber einer solchen bedürfe es auch nicht. Die Hauptsache sei die durch die Vorträge gewonnene Anregung und Belehrung über Fragen, die uns jetzt alle bewegen. Besonders dankbar ist der Vorsitzende den Herren Peter und Fleischmann für die nachdrückliche Hervorhebung der Bildungskraft, die in den alten Sprachen als solchen liege: denn nur, wenn der klassische Unterricht diese Kraft anerkenne und verwerte, werde durch ihn klarer Einblick in die Eigenart der Volksseelen gewährt und für die Handhabung der Muttersprache Geschmack und Geschmeidigkeit gewonnen. In Bezug auf das von Hn. Peter empfohlene Extemporeübersetzen erklärte H. Schrader, daß, wenn es in der geschilderten Weise getrieben werde, er seinen Widerspruch gegen dasselbe aufgebe.

Zum nächsten Versammlungsort wurde vom Vorstand **Bamberg** vorgeschlagen und zeitlicher Anschluß an die im Frühjahr 1894 dort zusammentretende Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins. Die Anwesenden stimmten dem Vorschlag bei.

Auf Antrag des Gymnasialdirektors a. D. Dr. Mayhoff wurden sodann folgende fünf Mitglieder des **Vereinsvorstandes** wiedergewählt, die diesen wieder durch Kooptation zu ergänzen haben: Geheimerat Schrader in Halle, Geheimerat Zeller in Berlin, Direktor Kübler in

Berlin, Rektor Wohlrab in Dresden, Direktor Uhlig in Heidelberg. Zugleich wurde der Wunsch ausgesprochen, daß man auch einige österreichische und schweizerische Mitglieder für den Eintritt in den Vorstand gewinnen möchte. (Die vollständige Liste der Vorstandsmitglieder wird im nächsten Heft mitgeteilt werden.)

An dem zweiten Akt der Versammlung, welcher in dem Speisesaal des Belvedere auf der Brühlschen Terrasse stattfand, beteiligten sich etwa 60 Personen, darunter der Geh. Schulrat Dr. Vogel (der auch die Verhandlungen mit seiner Gegenwart beehrt hatte). Hier wurde dann auch noch manche ernste Ansprache vernommen, so von dem allezeit frischen Vorkämpfer unserer Sache, Direktor Jäger aus Köln, der am Tage vorher bei seinem Eintritt in die Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins mit lautem Jubel begrüßt worden war.

Endlich mag noch Einiges von dem mitgeteilt werden, was wir in Gesprächen mit Kollegen vernommen. Besteht ja doch der Wert von Vereinsversammlungen zu einem nicht geringen Teil in dem Austausch von Erlebnissen und Meinungen, der in solchen Kolloquien stattfindet.

Der Pessimismus, der unter den preußischen Lehrern der klassischen Sprachen gegenwärtig noch ziemlich verbreitet zu sein scheint, hat auch in Sachsen Anhänger. Aber es sind Wenige, die wir in dieser Weise sich haben äußern hören, und Andere widersprachen mit Entschiedenheit. Man wies dabei auf den konservativen Charakter der jüngsten sächsischen Revision des Gymnasiallehrplanes hin (der in allem Wesentlichen wohl ein Werk des Geheimerats Vogel ist), wies weiter hin auf die ausgesprochene humanistische Gesinnung des gegenwärtigen sächsischen Kultusministers, eines alten Afraners, und auf die offenbare Abneigung der Abgeordnetenmajorität gegen tiefgreifende Neuerungen auf dem Gebiet des Gymnasialwesens; ja, man berief sich auf Äußerungen, die von Allerhöchster Stelle gethan seien. Wie der Landesfürst bei der Einweihung des neuen Hauses für die Fürstenschule in Grimma den Lehrern die Wahrung des altklassischen Unterrichts dringend ans Herz gelegt, so habe derselbe bei der Genehmigung der neuen Lehr- und Prüfungsordnung erklärt, weiter werde er in Änderung des Altbewährten nicht gehen.

Wie schon auf einer früheren Versammlung des Vereins, trat uns auch diesmal wieder sehr deutlich eine partikularistische Stimmung in Fragen des höheren Schulwesens entgegen. So sehr wir eine solche im Übrigen lebhaft bedauern würden, so hat sie doch wohl auf diesem Gebiet, wenn sie sich in gewissen Grenzen hält, etwas Gutes. Die Herstellung völliger Gleichförmigkeit des Gymnasiallehrplans in den verschiedenen deutschen Staaten hielten wir geradezu für ein Unglück. Nur die Ziele werden im Allgemeinen die gleichen sein müssen. Wie man zu ihnen gelangen will, wird allezeit besser den Einzelstaaten überlassen werden. Es werden sich dann vielleicht die Vorteile von einigen der verschiedenen Wege, die eingeschlagen werden, in so überzeugender Weise herausstellen, daß Staaten, welche bis dahin andere Wege gewählt hatten, diese verlassen und ebenfalls jene einschlagen. Aber in anderen Punkten wird, nicht zum Schaden der vaterländischen Kultur, die Divergenz der Pfade wahrscheinlich eine dauernde sein.

Gegenüber den Beobachtungen, die Prof. von Wilamowitz bezüglich der von den Gymnasien mitgebrachten griechischen Kenntnisse gemacht, durfte ich mich, wenn ich mich auf meine eigene Erfahrung beschränkte, nur auf dasjenige berufen, was ich an den mir durch Abiturientenprüfungen bekannt gewordenen badischen Anstalten gesehen habe. Daß auch anderwärts die griechischen Kenntnisse der Abiturienten der Art seien, wie ich sie dort beobachtet, war mir dabei im höchsten Grade wahrscheinlich, aber es fehlten mir Zeugnisse hierfür. Ich habe solche nach meinem Vortrage erhalten. Und auch für etwas Anderes. Wenn ich daran zurückdenke, was zu Anfang der fünfziger Jahre an einem preußischen Gymnasium, das seit jeher zu den besten gezählt hat und damals einen ganz eminenten Lehrer für das Griechische in den oberen Klassen besaß, von den Oberprimanern in dieser Sprache geleistet wurde, so muß ich sagen, daß es keineswegs über dem, sondern in mehrfacher Hinsicht unter dem stand, was während der letzten Jahrzehnte an badischen Gymnasien geleistet ist. Sehr interessant war mir nun, von Solchen, die ihre Gymnasialstudien in der Mitte des Jahrhunderts in demselben Lande gemacht, in welchem sie jetzt schulmännisch thätig sind, zu hören, daß auch sie bei einer Vergleichung der damaligen und der Jetztzeit keineswegs den Eindruck des Sinkens der griechischen Gymnasialstudien haben, sondern den eines entschiedenen Fortschritts.

Für die nächste Versammlung wurde von Vielen die Aufstellung einer Anzahl von Thesen über einzelne Punkte des Unterrichts und der Stellung und Beschäftigung der Lehrer gewünscht, über die es nützlich erscheint die in verschiedenen Staaten gemachten Erfahrungen mündlich auszutauschen. G. U.

Dritte Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins.

Der Verein sächsischer Gymnasiallehrer wurde im Sommer 1890 gegründet, er hat sich, wie der bayerische, die Pflege der Interessen des humanistischen Gymnasiums und seines Lehrerstandes zum Ziel gesetzt und steht hinter seinem älteren, um Gymnasialwesen und Gymnasiallehrerschaft Bayerns in hohem Grade verdienten Bruder bereits jetzt an Trefflichkeit der Organisation und an Eifer nicht zurück.

Schon am 5. April fand eine Versammlung des Vorstandes und der Vertrauensmänner statt und nachmittags zu gleicher Zeit Behandlung verschiedener didaktischer Fragen in Sektionen, deren der Verein nach dem Programm fünf zählt: die für klassische Philologie; die für Deutsch, Geschichte und Geographie; die für Französisch und Englisch; die für Religionswissenschaft und die mathematisch-naturwissenschaftliche. Nicht bloß die Verhandlungsgegenstände, sondern auch die Thesen der Referenten waren in der veröffentlichten Tagesordnung zum Abdruck gebracht. Der Unterz. konnte an diesen Verhandlungen noch nicht teilnehmen, würde aber, wenn er bereits in Dresden gewesen wäre, lebhaft bedauert haben, sich nicht vervielfachen zu können, da mehr als eines der besprochenen Themen sein Interesse stark erregte: über einen Kanon der griechischen Lektüre, Verwertung antiker Kunstdenkmäler im Unterricht, die Lattmannsche Methode im lateinischen Elementarunterricht, das Geschichtspensum der Obersekunda, Stoffverteilung im deutschen Unterricht der Oberklassen, Verteilung des französischen Lesestoffs, Hauptaufgaben des Religionsunterrichts für sämtliche Gymnasialklassen, der geometrische Unterricht in Untertertia nach der neuen Lehrordnung, — in der That eine Fülle zeitgemäßer Besprechungsgegenstände. Fremder Berichterstattung entnehmen wir über diese Verhandlungen Folgendes.

Prof. Uhle wünschte die Aufstellung eines Kanons derjenigen griechischen Schriftwerke, die nach dem allgemeinen (durch möglichst viele Befragungen einzuholenden) Urteile der Fachgenossen jeder Schüler gelesen haben müsse, sowie die Benutzung dieses Kanons als Grundlage für den grammatischen Unterricht. Die Sektion stimmte nach längerer Debatte bei. — Prof. Wilisch von Zittau begründete den Wunsch, daß in Prima eine mäßige Zahl von Stunden dazu verwandt würde, die bedeutendsten Werke der antiken Skulptur und Architektur in historischer Folge vorzuführen, wobei es in erster Linie auf die Entwicklung der Fähigkeit zu sehen und zu beurteilen ankomme. Schöne große Photographien seien mit billigen, von den Schülern anzuschaffenden Bilderheften zu verbinden. Bei der Verhandlung hierüber beteiligte sich auch der Direktor der Kgl. Sammlungen der Bildwerke, Prof. Treu, der riet, sich bei der Antike auf photographische Darstellungen einiger der ausgezeichnetsten Werke aus der Blütezeit der griechischen Kunst zu beschränken und unbedingt alle archaischen Werke auszuschließen,[1]) neben den antiken Werken aber auch Meisterwerke der modernen Kunst vorzuführen. Das Ergebnis der Diskussion war, daß die antike und moderne Kunst in einigen besonderen[2]) Stunden in den Kreis des Gymnasialunterrichts hereinzuziehen sei. — Die Verhandlung über die Lattmannsche Methode wurde aus Mangel an Zeit zurückgestellt. — Die Besprechung des Geschichtspensums der Obersekunda betraf nicht die gegenwärtig in Preußen gestellte Aufgabe,

[1]) eine Einschränkung, mit der wir nicht einverstanden sein würden, weil wir durch Erfahrung im Unterricht wissen, wie gerade die Vergleichung der unvollkommenen archaischen Formen mit denen der ausgebildeten Kunst das Auge der Schüler schärft.

[2]) Uns würden gelegentliche Besprechungen mehr zusagen, angelehnt an Schriftstellerlektüre oder an die Behandlung eines Abschnittes der politischen Geschichte.

die ganze alte Geschichte in einem Jahr zu absolvieren, sondern die Frage, wie am zweckmäßigsten innerhalb dieser Zeit in drei wöchentlichen Stunden „Geschichte des Mittelalters, insbesondere des deutschen, und einleitungsweise das Wichtigste aus der römischen Kaisergeschichte" behandelt werden könne, wofür Konrektor Dietel einen genau detaillierten und im Allgemeinen von der Sektion gebilligten Plan vorlegte.

Am 6. April fand die Hauptversammlung statt, in der von 9—11 geschäftliche Angelegenheiten erledigt und von ½12—2 zwei Vorträge gehalten wurden, an denen wir uns ebenfalls erfreuten.

Rektor Dr. Müller aus Zittau sprach über das Griechentum in Goethes Faust. Ob allerdings mit der Einleitung des Vortrages alle einverstanden gewesen, möchte ich bezweifeln. Es werden vielmehr, denke ich, gar manche unter den Anwesenden dem Satz, daß der erste und der zweite Teil des Faust auf den Gymnasien notwendigerweise erklärt werden müßten, nicht zugestimmt haben. Auch werden die Mathematiker schwerlich Beifall genickt haben, als H. Rektor Müller erklärte, die Zeit für eine umfangreichere Besprechung der klassischen deutschen Litteratur könne durch Streichung der vierten mathematischen Stunde in Prima gewonnen werden. Dagegen werden sich zweifellos alle an Inhalt, Form und Vortrag desjenigen erquickt haben, was der Redner über sein Thema äußerte, und insbesondere der Nachweis hellenischer Spuren im ersten Teil des Faust war sehr ansprechend. — Nicht mindere Teilnahme rief hierauf der Vortrag des Konrektor Prof. Dunger von Dresden über das Thema: „Was heißt Sprachdummheiten?" hervor. Bei aller Anerkennung für die Belehrung und Anregung, die von dem Wustmannschen Buche ausgegangen, führte hier der Vortragende gewichtige, zum Teil ganz durchschlagende Bedenken gegen einzelne Forderungen des Entdeckers und Bekämpfers verbreiteter Sprachsünden vor. In der That protestieren Sprachgeschichte und Logik gegen manche seiner Gesetze mit Entschiedenheit, und wenn Wustmann gern ästhetische Gründe ins Feld führt, so wird auch auf diesem Gebiet in vielen Fällen das de gustibus non est disputandum gelten.

Debatten schlossen sich an diese Vorträge nicht an, dagegen ein sehr besuchtes und belebtes Festmahl. Nach einigen ernsteren Klängen brach hier der sächsische Humor durch. Eine Probe mögen zwei Strophen eines griechischen Tafelliedes von Professor Uhle in Dresden geben:

Καὶ γὰρ οἱ διδάσκαλοι
καὶ οἶ διδάσκονται,
οἱ μὲν μείω μανθάνοντες,
οἱ δὲ πλείω λαμβάνοντες,
βελτίους ἔσονται.

Ἐν βραχεῖ καὶ ἕξομεν
μεῖζον ἀξίωμα·
αὐλικοὶ γενοίμεθ᾽ ἄν,
στεφάνους δ᾽ἔχοιμεν ἂν
περὶ πᾶν τὸ σῶμα.

G. U.

Die erste Versammlung deutscher Historiker zu München im April 1893 und die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Schule.

Zunächst hatten allgemeine wissenschaftliche Bedürfnisse die Berufung einer Versammlung deutscher Historiker veranlaßt, aber ein besonderer Umstand, der bekannte Ruf des Staates an die Schule, ihm zu helfen gegen die gedankenverwirrende Treiberei der Sozialdemokratie, verstärkte das Verlangen nach einer solchen Versammlung. Der Geschichtsunterricht, so ließen sich verschiedene Pädagogen vernehmen, habe in diesem Kampfe eine besondere und unmittelbare Aufgabe, und in den Verhandlungen der Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreußen (Memel 1892) über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, sowie in den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preußens (Berlin 1892) trat der Einfluß dieser Gedanken deutlich hervor. Hier namentlich in dem Satze über die Hervorhebung der sozialen Fürsorge der Hohenzollern und in der Verkürzung der alten Geschichte in der Sekunda. Freilich geschah dies zunächst aus Rücksicht auf die zahlreichen Schüler, welche mit dem Berechtigungsschein die Schule verlassen, aber schwerlich hätte man aus Rücksicht auf diese Schüler, die gar nicht in das Gymna-

sium gehören, den Lehrplan des Gymnasiums einer so eingreifenden Änderung unterworfen, wenn nicht der Gedanke hinzugekommen wäre, es sei heute auch für die Gymnasiasten notwendig, eingehender mit der deutschen Geschichte bekannt zu werden. Die Kenntnis der alten Geschichte sei ja an sich sehr schön und wünschenswert, aber das überwiegende Bedürfnis dränge dahin, dränge auch auf dem Gymnasium dahin, der alten Geschichte ein Jahr zu nehmen und der neueren Geschichte zuzulegen. In diesem Sinne äußerte sich auch der Referent auf jener Versammlung der preußischen Direktoren, Dr. Martens, damals Direktor des Gymnasiums zu Marienburg, jetzt in Elbing, und der Korreferent sprach geradezu die Forderung aus, die alte Geschichte in Sekunda ganz zu streichen. Das eine Jahr, das ihr noch gelassen sei, gestatte doch keine gründliche Behandlung und die neuere Geschichte fordere Erweiterung. Viel war in diesen Verhandlungen auch die Rede von der Pflicht, den Geschichtsunterricht zu benutzen, um die Jugend zum Kampfe gegen die Sozialdemokratie auszurüsten, und der Referent bezeichnete es geradezu als den Kern des Geschichtsunterrichts, das Staatsbewußtsein als die „allbeherrschende verantwortungsvolle Pflicht" zu wecken. Es wurde dabei wohl manches Richtige gesagt, aber das war auch längst anerkannt und es trat doch ein Rücksichtnehmen auf Tagesmeinungen und Tagesbedürfnisse hervor, das erhebliche Bedenken wachrufen mußte. Dazu kamen die Versuche, die Geschichte von Sedan bis Marathon zu lehren, in Quinta die Arbeiterschutzgesetze zu behandeln (Thatsache), Lehrbücher, in denen z. B. die Blütheperiode unserer Litteratur nur als ein Blatt in Friedrichs des Großen Ruhmeskranze behandelt wurde, Aufsätze eines geistreichen Essayisten, der mit dem neuen Strome schwamm. Alle diese Erscheinungen zeigten, daß eine von höchster Stelle gegebene Anregung in verhängnisvoller Weise mißbraucht zu werden drohe.

So faßte denn der Münchener Ausschuß den Entschluß, die Fragen: a) „Inwieweit hat der Geschichtsunterricht zu dienen als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt?"

b) „Wie ist demgemäß dieser Unterricht zu erteilen?"

zu dem ersten und wichtigsten Gegenstande der Verhandlungen zu machen. Als Referent war ursprünglich Constantin Bulle in Aussicht genommen, der Direktor des Bremer Gymnasiums, bekannt durch seine treffliche Geschichte seit 1815. Da er aber durch zwingende Verhältnisse verhindert war, so übernahm der oben erwähnte Dr. R. Martens das Referat und ließ seinen auf jener Direktorenkonferenz erstatteten Bericht auch in Sonderabzügen einer großen Zahl von Teilnehmern an der Münchener Versammlung zustellen.

Die Wahl dieses Referenten erregte vielfache Besorgnis: denn Martens hatte in dem genannten Bericht der Tagesströmung stark nachgegeben, die alte Geschichte ohne Verteidigung fallen lassen und die politische Bedeutung des Geschichtsunterrichts stark in den Vordergrund gerückt. Man empfing dort den Eindruck, daß dem Geschichtsunterricht die einfache Erzählung, die absichtslose Mitteilung des Geschehenen und damit seine eigentliche Aufgabe genommen oder doch verkürzt werden solle, um ihm eine politische Aufgabe zuzuschieben, die ihm fremd ist, und die ihm schon deshalb fremd bleiben soll, weil sie die Wirksamkeit des Lehrers untergräbt. Aus Frankreich kennt man ja diese Entwicklung des Geschichtsunterrichts. Ich habe sie früher einmal in der Berliner Zeitsch. f. d. Gymnasialwesen 1877 zu schildern gehabt und hebe hier nur als ein Beispiel aus der Statistique de l'enseignement secondaire en 1865, Paris 1868 den Abschnitt heraus, der da vorschreibt, wie in den obersten Klassen das Rétablissement de l'Empire geschildert werden soll: Satisfaction donnée aux besoins généraux du pays et aux intérêts populaires. Institutions de bienfaisance. Impulsion donnée aux travaux publics. Encouragements à l'agriculture, à l'industrie et aux arts. Institutions de crédit. Liberté commerciale . . . Der Lehrer aber muß sich streng an diese Sätze halten, il ne doit y rien ajouter, en retrancher rien. Sogar die Reflexionen sind ihm vorgeschrieben. Von dergleichen ist bei Martens noch nichts zu finden, aber der Weg, den er betrat, muß dahin führen, und schon regte man sich, ihn zu gehen. In einflußreichen Kreisen ist die Abfassung eines Lehrbuchs für die Lehrer thatsächlich bereits erwogen worden.

Unter diesen Umständen erweckte die Bestellung des Direktor Martens zum Referenten die Vorstellung, als werde in München eine Verstärkung dieser Strömung vorbereitet, und viele lehnten aus dieser Erwägung die Teilnahme ab. Der vorbereitende Ausschuß erließ eine Erklärung, daß jene Schrift von Martens nicht ein Programm des Ausschusses sei, und die Wahl der Korreferenten Professor Dove-München und des Unterzeichneten bestätigte das. Zu den Verhandlungen ließen der Referent und die Korreferenten Thesen verteilen, die unten folgen und von denen die erste den grundsätzlichen Gegensatz ausspricht. Freilich hatte Martens seine These freigehalten von jeder Bezugnahme auf gegenwärtige kirchliche und politische Parteien, sie sagte nur: Der Geschichtsunterricht wird seinem Teile, für das öffentliche Leben vorzubereiten, gerecht, wenn es gelingt, das Staatsbewußtsein als die allbeherrschende, verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des Einzelnen zu machen. Wenn nichts weiteres vorläge, wenn die These nicht in dieser Zeit und nicht im Anschluß an den in der Direktorenversammlung erstatteten Bericht gestellt wäre, so hätte man, abgesehen von der Fassung, vielleicht nichts Erhebliches dagegen einzuwenden gehabt. Unter diesen Umständen aber erschien es beiden Korreferenten notwendig, diese These entschieden abzulehnen und scharf auszusprechen, daß der Geschichtsunterricht keine andere Aufgabe habe, als historische Bildung mitzuteilen und durch diese für das Leben zu erziehen. Daß die beiden Korreferenten sich nicht über gemeinsame Thesen einigten, lag an dem Umstande, daß die Thesen des Referenten und des ersten Korreferenten dem zweiten erst im letzten Augenblick zugänglich wurden und zu einer Verständigung keine Zeit blieb.

Die Verhandlung begann am Morgen des 5. April mit einem längeren Vortrag des Direktors Martens, der die Gleichgültigkeit der Gebildeten gegenüber den staatlichen Pflichten beklagte und damit zu erweisen suchte, daß der Geschichtsunterricht die Jugend zu einem lebendigen Bewußtsein von dem Ernst dieser Pflicht erziehen müsse. Die Vaterlandsliebe allein thue es nicht, das Staatsbewußtsein sei notwendig. Diese Klagen sind ja leider nur zu berechtigt, aber darum bleibt der von M. eingeschlagene Weg nicht weniger falsch. Als ein Spiel mit Begriffen erschien es, wenn er den Begriff der Vaterlandsliebe jeder Kraft entleerte, um das von ihm betonte Wort Staatsbewußtsein zu empfehlen, aber es war doch nicht bloß ein Wortstreit. Martens wollte eine an die Antike erinnernde Art des Verhaltens zum Staat empfehlen, und der Geschichtsunterricht sollte die Aufgabe haben, dazu zu erziehen; aber da wir keine antiken Verhältnisse mehr haben, so liegt darin eine Unklarheit, deren Bedenklichkeit ins Auge springt, wenn man erwägt, daß es gerade die von Martens bekämpften Sozialisten sind, welche eine solche Omnipotenz des Staates fordern. Sodann ist es außer Zweifel, daß sich die bewußte Erziehung zu solchem Staatsbewußtsein in der Praxis gar leicht als Erziehung zu einer bestimmten politischen Ansicht vom Staat gestalten muß. Und es war gewissermaßen ein Beweis für diese Auffassung, daß Martens sich veranlaßt sah, eine Art politisches Glaubensbekenntnis abzulegen.

Mit aller Entschiedenheit wiesen dann die beiden Korreferenten nacheinander jeden Versuch, die Schule für die Politik auszunutzen, sei es auch zu der sogenannten Erhaltung der Gesellschaft, zurück. Der Geschichtsunterricht hat, wie aller Unterricht, eine Aufgabe der Lehre und Erziehung, und zwar der Erziehung für das Leben; aber die Erziehung, die der Geschichtsunterricht der Jugend für das öffentliche Leben geben kann, ist beschlossen in der Mitteilung geschichtlicher Kenntnisse und geschichtlicher Bildung. Die Thesen und die Reden der Korreferenten zeigen, daß sie von dem geschichtlichen Unterricht namentlich auch die Klärung der politischen Begriffe und die Ausbildung des staatlichen Pflichtbewußtseins erwarten, aber sie erkannten auch die Gefahr, welche mit der einseitigen Betonung des Referenten verbunden ist. Prof. Dove legte dies mehr im Allgemeinen klar, der Unterz. durfte dann auch auf Einzelnes eingehen, und alle Redner, die in der Generaldebatte noch das Wort ergriffen, pflichteten ihnen bei. Nur einer schien abweichender Ansicht, aber vielleicht schien es nur so, und jedenfalls war sonst die ganze Versammlung, die sich aus ungefähr 100 Historikern von Universitäten, Schulen, Akademien und Archiven aller Teile Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zusammensetzte, einmütig der Überzeugung, daß man den Geschichtsunterricht nicht belasten

darf mit fremden Aufgaben, am wenigsten mit politischen Aufgaben, und daß alles abzuweisen sei, was nach Gesinnungsdrill schmeckt.

Besonders angenehm berührte es die Versammlung, daß Professor Kropatscheck, der bekannte Abgeordnete, Mitredakteur der Kreuzzeitung und Mitglied der Siebener-Kommission für die preußische Schulreform, die Erklärung abgab, er komme von seinem rückschrittlichen Standpunkt aus zu den gleichen Forderungen, wie der zweite Korreferent von seinem liberalen Standpunkte, und daß sich Professor Grauert-München, den man als Vertreter der spezifisch katholischen Geschichtsforschung betrachten darf, in wesentlich derselben Weise äußerte.

Zu der Spezialdebatte über die einzelnen Thesen blieb keine Zeit, und in dieser Notlage entspann sich eine Geschäftsordnungsdebatte, welche, schon selbst das Produkt der Erschöpfung der Versammlung, die der Generaldebatte mit lebhafter und angestrengter Teilnahme gefolgt war, diese Erschöpfung ganz vollendete. In diesem Stadium erschien nun neben den Thesen ein Antrag Stieve, der sich inhaltlich mit den Thesen der Korreferenten deckte, der aber als ein Vermittlungsantrag bezeichnet wurde, und da nun Direktor Martens seine These zurückzog und sich auffallenderweise für diesen Antrag erklärte, so fand sich für diesen Antrag eine schwache Majorität gegenüber den ersten Thesen der Korreferenten. Bei der Abstimmung begegnete auch noch ein Formfehler und am anderen Tage wurde in Erwägung gezogen, ob der Beschluß deshalb nicht aufzuheben sei, doch begnügte sich die Versammlung mit der Erklärung des Präsidiums, die Angelegenheit in dem offiziellen Bericht klar zu legen. Wie gesagt, die anderen Aufgaben nötigten, die Verhandlungen vor Eintritt in die Spezialdebatte abzubrechen, und es wäre richtig gewesen, auch die Abstimmung über die erste These auszusetzen und nur eine Resolution anzunehmen, daß die Schule und daß im besonderen der Geschichtsunterricht frei zu halten sei von jedem politischen Dienst und Einfluß. Daß die Übereinstimmung in diesem Punkte so vollständig und von so großer Entschiedenheit war, das wird hoffentlich nicht ohne Wirkung bleiben. Für die nächste Versammlung, welche Ostern 1894 in Leipzig stattfinden soll, ist die Debatte über die einzelnen Thesen, bezw. über die ganze Frage von neuem auf die Tagesordnung gesetzt.

Kam es aber auch nicht zur Abstimmung über die einzelnen Sätze, so sprach sich doch die Stimmung der Versammlung bei der Generaldebatte auch noch über mehrere der speziellen Punkte unzweideutig aus. Hervorzuheben ist dabei, daß die Korreferenten mit Nachdruck die große Bedeutung der alten Geschichte betonten, und daß sie auch darin die Zustimmung der Majorität hatten, wenn auch nicht so einmütig, wie bei dem Kampf gegen die eindringende Politik. Ganz allgemein war dann wieder die Zustimmung bei der Forderung, daß die Geschichte nicht über 1871 hinauszuführen sei, daß man darüber hinaus wohl einige wichtige Thatsachen mitteilen, aber nicht Geschichte lehren könne. Ich muß gestehen, daß ich die laute Forderung mancher Lehrer, man müsse bis 1888 gehen, zu den betrübendsten Erscheinungen rechnen muß. Der Eifer richtet hier Verwirrung an unter Vorstellungen, die doch zu den festesten zu gehören schienen, und es ist schwer zu glauben, daß dieser Eifer nicht auch aus trüben Quellen Verstärkung nehme. Selbst aus der Zeit von 1815—71 wird man manches, so die Vorläufer des Kulturkampfes, nur mit kurzen Worten erwähnen und nicht eingehend behandeln dürfen. Aber auch bei dieser Beschränkung hat die Aufgabe der neuesten Geschichte ihre großen Schwierigkeiten und ihre besondere Gefahr für den Lehrer. Schon immer lag die Versuchung nahe, daß die jeweils herrschende Partei die Schule und insbesondere den Geschichtsunterricht in der Schule zu benutzen suchte, um die Jugend in ihrer Auffassung zu erziehen und so ihre Herrschaft zu befestigen. Gar mancher Lehrer hat über Zumutungen der Art zu klagen gehabt. Aber diese Versuchung muß sich verdoppeln, wenn nun die Geschichte der neuesten Zeit gelehrt werden soll. Es ist notwendig, auf neue Maßregen zu sinnen, die den Lehrer gegen direkten und indirekten Druck der Art schützen, vor allem aber ist lebendig in Erinnerung zu bringen, daß der Lehrer die Jugend nicht zu überzeugungstreuen Bürgern erziehen kann, wenn er nicht selbst frei nach seiner Überzeugung leben und lehren darf. Die ganze Wirksamkeit des Lehrers wird in Frage gestellt, wenn ihn die in der Regierung wechselnden Parteien in irgend einer Weise beeinflussen und benutzen wollen. Die Forderung eines solchen Schutzes ist nicht etwa eine besondere For-

derung der Liberalen: auch unter den Liberalen giebt es Bureaukraten, welche dem augenblicklichen Zweck das Wesen und Leben der ganzen Schule zu opfern oberflächlich genug sind. Will man die neuere Geschichte in der Schule gelehrt wissen, so darf man nicht ängstlich sein, wenn der Lehrer einer politischen oder kirchlichen oder sozialen Partei angehört, deren Wege und Ziele man selbst nicht teilt, vorausgesetzt, daß es ein Mann von historischer Bildung und historischem Gewissen ist. Gewiß muß die Behörde eingreifen, wenn ein Lehrer Anstoß erregt, aber die Behörde soll erwägen, daß sie vor Fehlgriffen ebenfalls nicht sicher ist, und daß sie den politischen Einflüssen noch stärker unterliegt, daß aber ihre Fehlgriffe, daß eine ungehörige Einschränkung der Freiheit eines Lehrers auf weite Kreise lähmend wirkt. Nicht ohne Gefahr erscheint so die Ausdehnung des Geschichtsunterrichts bis 1871, aber sie ist doch nicht zu umgehen und bei ehrlichem Wollen läßt sich die Gefahr vermeiden. Nur muß sich namentlich die Behörde frei halten von jeder Rücksicht auf die Bedürfnisse des Tages und der Partei. So sollten unseres Erachtens keine Vorschriften erlassen werden, wie der Satz der preußischen Lehrpläne von 1892 S. 42, der da fordert in Untersekunda „die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung bis 1888 zu lehren, unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes". Aus solcher Aufforderung wird gar leicht eine Versuchung zur Schmeichelei und zur Entstellung der Wahrheit, wie z. B., wenn die aus sehr verschiedenartigen Beweggründen und zum Teil keineswegs aus der Initiative der Herrscher hervorgegangene Bauernschutz-Gesetzgebung des 18. Jahrhunderts und die Stein-Hardenberg'schen Gesetze für den Ruhm der herrschenden Dynastie ausgebeutet würden.

Vor allem aber ist immer wieder zu erinnern, daß die Geschichtsstunde nicht für den Tag arbeitet, daß das Beste, was sie geben kann, auch nicht an die Vollständigkeit des Überblicks oder an bestimmte Perioden gebunden ist. Es ist kein Unglück, wenn manche an sich große und wichtige Perioden dem Knaben fremder bleiben, wenn er nur an einigen oder doch an einer die starken Eindrücke empfängt von dem unendlichen Wert, den es für den Menschen hat, daß er Sohn eines Volkes und Bürger eines Staates ist, und von der furchtbaren Gewalt des durch die Welt dahinschreitenden Schicksals, das die Staaten erhebt und die Staaten zerschmettert.

Breslau. Georg Kaufmann.

Die oben mehrfach zitierten Thesen lauten folgendermaßen:

Thesen des Referenten Gymnasialdirektor Dr. Rich. Martens.

1. Der Geschichtsunterricht wird seinem Teile, für das öffentliche Leben der Gegenwart vorzubereiten, gerecht, wenn es ihm gelingt, das Staatsbewußtsein als die allbeherrschende verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des Einzelnen zu machen.

2. Diese allgemeine Aufgabe des Geschichtsunterrichtes hat sich in zwei Richtungen zu erfüllen:

a) in der des Verstandes als der intellektuellen Ausrüstung mit den zur Erzielung und Erhaltung des Staatsbewußtseins nötigen historischen Kenntnissen und der Fähigkeit, sie nach diesem Ziele hin zu gebrauchen (historischer Sinn);

b) in der des Herzens und der Gesinnung als der Erzeugung der Kraft und Bereitwilligkeit im Sinne der gewonnenen Erkenntnis zu handeln (politischer Sinn).

3. Der Geschichtsunterricht schöpft die Mittel zur Vorbereitung für die Aufgaben des politischen Lebens und des Gemeindelebens aus der politischen Geschichte; sie ist der Hauptträger des Staatsbewußtseins. Die Mittel zur Vorbereitung für die Aufgaben der sozial-politischen Entwickelung sowie für die Anteilnahme an den Bethätigungen der Kunst und der publizistischen Litteratur liegen in der Kulturgeschichte umschlossen, welche der politischen Geschichte überall organisch anzugliedern ist.

4. Bezüglich des politischen Lebens und des Gemeindelebens berücksichtigt der (politische) Geschichtsunterricht bei den Griechen und Römern vornehmlich die Typik ihrer Verfassungsverhältnisse und geht unter gleicher Berücksichtigung der Verfassungsgeschichte durch das Mittelalter und die neuere Zeit fort zur eingehenden Darstellung der neuesten, speziell deutschen Geschichte seit 1815.

5. Der kulturgeschichtliche Unterricht berücksichtigt bezüglich der sozial-politischen Entwickelung, indem er die einschlägigen Thatsachen aus der alten, mittleren und neuen Geschichte bewußt unter den sozial-politischen Gesichtspunkt stellt, die wirtschaftlichen Verhältnisse vornehmlich des deutschen Volkes, so daß nicht nur das Verständnis für die soziale Frage der Gegenwart geweckt, sondern auch die Mittel und Wege zur Bekämpfung der heutigen Sozialdemokratie auf dem Grunde des verantwortungsvollen Staatsbewußtseins gezeigt werden.

6. Derselbe geht ein auf alle wichtigeren Organisationen des öffentlichen Rechtslebens, namentlich der neuesten Zeit, bespricht die wertvollsten Hervorbringungen der Kunst bei den Hauptkulturvölkern und macht auf die hervorragenden Erscheinungen der publizistischen Litteratur (Zeitschriften, Fachschriften, Bücher) aufmerksam, um ein kritisches Verständnis derselben vorzubereiten.

Thesen des Korreferenten Prof. Dr. Alfr. Dove.

1. Der Geschichtsunterricht dient dem öffentlichen Leben hinlänglich durch die Lösung seiner eigenen Aufgabe, den Grund für eine historische Bildung des Einzelnen zu legen.

2. Hierzu gehört:

a) historisches Wissen, d. h.: eine umfassende und sichere Kenntnis der wichtigen geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhang;

b) historischer Sinn, d. h.: die Gewöhnung, jedes Zeitalter aus der Gesamtheit seiner besonderen Verhältnisse heraus zu begreifen und zu beurteilen, zugleich jedoch die Begebenheiten und Zustände desselben als das Ergebnis einer vorausgegangenen Entwicklung zu erfassen und zu schätzen; sowie ferner ein geistiges Augenmaß für das Große und Kleine an Menschen und Dingen.

3. Zu solchem Behuf hat es der Geschichtsunterricht zu thun

a) seiner Form nach; mit der darstellenden Mitteilung anschaulicher Resultate der historischen Wissenschaft — Forschung und methodische Begründung, Quellenkunde, Kritik u. dgl. gehört nicht in die Schule;

b) seinem Inhalt nach: mit dem Völkerleben im Großen und Ganzen, also wesentlich mit den politischen Ereignissen. Kulturgeschichtliche Vorgänge und Erscheinungen sind nur soweit heranzuziehen, als sie auf das staatliche Volksleben zu Zeiten entscheidenden Einfluß geübt, oder ihm wenigstens zu besonders charakteristischem Ausdruck verholfen haben.

4) Was die Auswahl des Stoffes für den Geschichtsunterricht betrifft, so muß

a) die Historie des Altertums wegen ihrer dem jugendlichen Verständnis angemessenen Einfachheit den vornehmsten propädeutischen Platz behaupten;

b) in der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, die bis zum Jahre 1871 herab mit wachsender Ausführlichkeit zu lehren ist, gebührt der nationalen und vaterländischen Historie die erste Stelle.

5. Beim Vortrage der neuesten, für die oberste Schulstufe bestimmten Geschichte ist eine kundige, jedoch durchaus objektive, von aller Tendenz freie Erläuterung der gegenwärtig in Staat, Kirche, Recht, Volkswirtschaft u. s. w. bestehenden Ordnungen und Verhältnisse vonseiten des Lehrers angebracht und erwünscht. Dieselbe wird indessen nur dann sicher Nutzen stiften, wenn Studiengang und amtliche Prüfung der künftigen Lehrer der neuen Historie ausdrücklich auch auf das Gebiet der Staatswissenschaften erstreckt werden.

Thesen des Korreferenten Prof. Dr. Georg Kaufmann.

1. Der Geschichtsunterricht dient der Vorbereitung für das öffentliche Leben am besten durch die rechte Lösung seiner allgemeinen Aufgabe: den Grund für eine historische Bildung der Schüler zu legen.

2. Hierzu gehört:

a) historisches Wissen, d. h. eine sichere Kenntnis der wichtigeren geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhang, und Verständnis der wichtigeren politischen Begriffe und Einrichtungen;

b) historischer Sinn, d. h. die Gewöhnung, jedes Zeitalter aus der Gesamtheit seiner besonderen Verhältnisse heraus zu begreifen, Begebenheiten und Zustände als das Ergebnis einer vorausgegangenen Entwickelung zu erfassen und zu schätzen, sowie ferner ein geistiges Augenmaß für das Große und Kleine an Menschen und Dingen und eine gewisse Erfahrung über die Wandelbarkeit politischer Mächte und Zustände;

c) die Erweckung der Vaterlandsliebe und eines strengen Pflichtbewußtseins gegen den Staat.

3. Fernzuhalten ist von dem Geschichtsunterricht jeder Versuch, die Jugend zu bestimmten Ansichten über politische, kirchliche oder soziale Fragen und Parteien zu erziehen.

4. Unerläßliche Vorbedingung für eine gedeihliche Erfüllung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, daß auf die Lehrer keinerlei Druck von politischen oder kirchlichen Behörden ge-



übt wird, und daß ihnen nicht durch eine Überlastung die Möglichkeit wissenschaftlicher Vertiefung und Erfrischung abgeschnitten wird.

5. Im besonderen ist zu bemerken:

a) Der Geschichtsunterricht darf nicht konfessionellen Zwecken und Rücksichten untergeordnet und dienstbar gemacht werden, und demgemäß sind die Schüler im Geschichtsunterricht nicht nach Konfessionen zu trennen.

b) Die noch im Fluß befindlichen Gegensätze unseres Volkes, also namentlich der Kulturkampf mit seinen Vorläufern und die sozialen Kämpfe und Parteien der letzte Jahrzehnte, können nicht Gegenstand des Geschichtsunterrichts sein, es können nur, soweit es der sonstige Unterricht erfordert, die Thatsachen mitgeteilt und erklärt werden.

6. Den eigentlichen Gegenstand des Geschichtsunterrichts bildet die politische Geschichte. Die Schilderung der Zustände und Einrichtungen steht im Dienste dieser Aufgaben. Der sog. Kulturgeschichte ist keine selbständige Bedeutung zuzuweisen.

7. Das Hauptziel ist nicht die Anhäufung von examenfertigem Wissen, sondern die Ausbildung des historischen Sinnes. Diese Ausbildung bedarf der sicheren Kenntnis einer gewissen Summe von Thatsachen[1]), die zum größten Teile bereits auf der Mittelstufe zu festem Besitz gebracht werden müssen. Im übrigen hängt der Erfolg mehr von der lebendigen Teilnahme am Unterricht als von dem Gedächtnis ab.

8. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, o muß

a) die Geschichte des Altertums wegen ihrer dem jugendlichen Verständnis angemessenen Einfachheit den vornehmsten propädeutischen Platz behaupten. Auf der Oberstufe der Gymnasien ist sie aber außerdem wegen ihres Inhalts gründlich zu behandeln. Die aus Anlaß des Berechtigungswesens erfolgte Abkürzung der Alten Geschichte in der Sekunda der Gymnasien durch die preußischen Lehrpläne von 1892 ist zu verwerfen. Sie gefährdet einmal die humanistische Aufgabe des Gymnasiums und beraubt überdies den Geschichtsunterricht gerade der besten und dem Mißbrauch am wenigstens ausgesetzten Hilfsmittel für die Ausbildung des politischen Verständnisses der Jugend.

b) in der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, die bis zum Jahre 1871 herab mit wachsender Ausführlichkeit zu lehren, aber (abgesehen von der Mitteilung einzelner Thatsachen) nicht darüber hinauszuführen ist, hat die deutsche Geschichte den Mittelpunkt zu bilden und die Auswahl des Stoffes wesentlich zu bestimmen. Eine ausführlichere Behandlung der Landesgeschichte ist namentlich in den größeren Staaten nicht ohne Berechtigung, aber sie hat sich im Rahmen der deutschen Geschichte zu halten.

9. Bei der Geschichte der neuesten Zeit ist schon auf der Mittelstufe Kenntnis zu geben von der Verfassung des Reichs und des Landes. Auf der Oberstufe ist diese Kenntnis zu vertiefen und durch Vergleichung mit den politischen Ordnungen anderer moderner Staaten einerseits und des Mittelalters und des Altertums andererseits zu erläutern. Zu empfehlen ist, Auszüge aus der Reichs- und Landesverfassung und den Wahlgesetzen in den Klassen aufzuhängen. Diese Unterweisung wird indessen nur dann sicher Nutzen stiften, wenn Studiengang und amtliche Prüfung der Lehrer ausdrücklich auch auf das Gebiet der Staatswissenschaften erstreckt werden.

10. Die an sich wünschenswerte Einführung in mancherlei Formen und Pflichten des öffentlichen Lebens, wie Kenntnis der örtlichen Verwaltung und gewisser alle Kreise berührender Gesetze und Einrichtungen, z. B. des Geld- und Kreditwesens, ist nicht Sache des Geschichtsunterrichts. Erkennt man das Bedürfnis an, so ist nach dem Muster anderer Staaten auf der Mittelstufe eine Stunde für bürgerliche Geschäftsaufsätze und derartige Gesetzeskunde einzuführen.

R. Martens, Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten. Leipzig, W. Engelmann 1892. 118 S. 1,50 Mk.

Wie uns das Vorwort sagt, erstrebt der Verfasser (und mit ihm eine größere Anzahl von Geschichtslehrern) eine Reform des gesamten Geschichtsunterrichtes. Die Frage, die er beantworten will, lautet: „Wie ist, wenn Kulturgeschichte und neueste Geschichte in ausreichendem Maße berücksichtigt werden sollen, der Geschichtsunterricht zu handhaben und sein Stoff auf die Klassen zu verteilen?“ Wenn das Recht

[1]) Die Erfahrung empfiehlt etwa 150 Zahlen aus der Alten Geschichte und etwas mehr als die doppelte Zahl aus Mittelalter und Neuzeit.



der Forderungen, die in der Frage gestellt worden, nachgewiesen ist, dann kann man das Maß der Berücksichtigung der Kulturgeschichte und neuesten Geschichte wenigstens im allgemeinen bestimmen. Sind diese Vorbedingungen erfüllt, so wird man an die Frage der Handhabung gehen. Hierbei handelt es sich im wesentlichen darum: Soll Kulturgeschichte die politische Geschichte überwiegen, oder soll sie nur als Ergänzung derselben dienen? In jedem Falle wird dem Schüler mehr Geistesarbeit zugemutet werden müssen, als bisher. Darf man dies thun oder muß nicht vielmehr eine Beschränkung, eine Sichtung des Stoffes eintreten, und wie weit darf diese gehen? Ist der Umfang des Stoffes bestimmt, dann wird die Frage zu erörtern sein: wie ist das so Gewonnene auf die einzelnen Klassen zu verteilen? Daran schließt sich als letzte die nach der Methode an, mit der der Stoff bewältigt und gelehrt werden soll.

Dies ist des Verfassers Disposition. Er unterscheidet danach 5 Hauptteile seiner Schrift, denen er die Erörterung folgender allgemeiner Gedanken voraussendet.

Der Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten hat die Aufgabe, „den allbeherrschenden Begriff der Verantwortung als Staatsbewußtsein zu lehren und zum unverlierbaren Besitz des einzelnen zu machen" (S. 10). „Der Gedanke soll vorwaltend Platz greifen, daß alle Arbeit im Dienste des Staates steht; das Staatsbewußtsein als der Begriff der Verantwortung gegenüber dem Staate muß zur allgemeinen, das tägliche Leben und alle seine Verrichtungen beherrschenden Geltung kommen" (S. 8). Der den Deutschen beherrschende Widerspruchsgeist gegen die Staatsgewalt muß durch das Staatsbewußtsein „in Zucht genommen werden". Man soll die Aufgabe, dieses Staatsbewußtsein zu wecken, ja nicht der Universität oder der Schule des Lebens zuweisen. Verschwindend wenige Studenten beschäftigen sich je wieder systematisch mit Geschichte.

Martens' Schrift ist jedenfalls sehr beachtenswert, da sie die äußersten Konsequenzen von Anschauungen zieht, welche sich einer gewissen Verbreitung erfreuen. Derartige Arbeiten pflegen meist klärender in einem Streite zu wirken, als solche, welche die Mitte halten und vor den letzten Folgerungen stehen bleiben.

Im Einzelnen bringt Martens gar Manches, was gewiß jeder verständige Geschichtslehrer billigen wird. Ich denke z. B. an das Hervorheben großer Gesichtspunkte, unter denen geschichtliche Abschnitte oft betrachtet werden können, statt der streng chronologischen Behandlung einer Periode nach der andern (z. B. römische Kaisergeschichte S. 96, Besprechung der deutschen Geschichte von Heinrich VI. bis zum Interregnum S. 98 ꝛc.). Aus seinen Bemerkungen über Kunstgeschichte wird ferner manche Anregung entnommen werden können, wenn es uns auch zuviel dünkt, dem Zeus von Otricoli eine volle Stunde zu widmen. Überhaupt ist auch in Einzelforderungen Verf. unseres Erachtens oft zu weit gegangen, z. B. wenn er den Gustav-Adolf-Verein, die äußere und innere Mission dem Geschichtsunterricht zuweist.

Bezüglich der Behandlung der sozialen Frage in der Schule stehen wir auf durchaus anderem Standpunkt. Wenngleich es uns ebenfalls nützlich erscheint, bei der Geschichte früherer Jahrhunderte diese Frage zu berühren, so beim schwarzen Tod, den Geißlern, den Wiedertäufern, den Bauernkriegen ꝛc., so halten wir es doch nicht für zweckmäßig, den Schüler planmäßig darauf hinzuweisen, daß das soziale Problem friedlich gelöst werden kann, daß es unmöglich ist, jemals die Endziele der Sozialdemokraten zu erreichen ꝛc. Das könnte in manchen Fällen bei einzelnen Schülern nützen, würde aber vielen auch sicher schaden. Der Schüler wird aufmerksam gemacht auf Dinge, die er noch nicht versteht, die in seinem Kopfe ganz anders sich gestalten, als der Lehrer bezweckte. Gerade das Gegenteil könnte dadurch erzielt werden. Man sollte nicht einwenden: als Student muß man diese Dinge verstehen. Das ist unrichtig. Der Student soll sie allmählich verstehen

lernen, durch Vorlesungen, durch Lektüre, im Verkehr mit seinen Kommilitonen. Die Schule soll nicht eine bewußte Einführung in alle diese Fragen geben, sondern, wenn ich so sagen darf, eine unbewußte. Der patriotische Sinn soll im Schüler erweckt, ein starkes Gefühl für das Edle und Gute soll in ihm erzeugt werden, so daß er, reif geworden, von selbst zu den staatserhaltenden Ideen gelangt, durch eigene Überlegung sich von der Sozialdemokratie abwendet, ohne damit zugleich die vernünftigen Fragen sozialer Politik, wie die des Arbeiterwohls u. A., über Bord zu werfen.

Den Gedanken ferner, daß die Erzeugung des Staatsbewußtseins als bestimmend für den Geschichtsunterricht anzusehen sei, daß diesem Gesichtspunkte alles andere untergeordnet sein müsse, diesen Gedanken vermögen wir ebensowenig zu adoptieren, wie der bekannte Historiker, der sich in folgender Schrift mit Martens Forderungen beschäftigt.

Karl Biedermann: In wieweit und wie hat der Geschichtsunterricht „als Vorbereitung zu dienen zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt?“ Wiesbaden, J. F. Bergmann 1893. 28 S. 60 Pf.

Die Frage, die die Historiker in München dieses Jahr beschäftigt hat, veranlaßte Biedermann zu seiner Broschüre.

Entschieden ist bei einem geschichtlichen Unterricht, der von einer Idee, wie Martens will, vollkommen beherrscht wird, immer die Gefahr vorhanden, daß der Lehrer dem Schüler subjektive Ansichten mitteilt, statt ihm objektive Geschichte zu bieten. Um dies zu vermeiden, meint Biedermann, müsse man nur solche „sittlich-politische Geschichtsideale“ aufstellen, nur durch solche auf Gesinnung und Charakter der Jugend einzuwirken sich bemühen, die möglichst von allen Parteien mit Ausnahme der extremsten geteilt werden. Die allgemeinste Form dafür dürfte etwa lauten: „Hingebung des Einzelnen an ein Ganzes, eine Gemeinschaft samt der damit notwendig verbundenen Selbstlosigkeit und Aufopferungsfähigkeit.“ Martens' Verlangen, das Staatsbewußtsein dem Schüler einzuimpfen, hält Biedermann für hochbedenklich. Der Begriff „Staatsbewußtsein“ ist vieldeutig, hat zu verschiedenen Zeiten verschiedene Bedeutung gehabt. Mit dem Begriff Staat und allen von ihm abgeleiteten ist oft Mißbrauch getrieben worden. Auch die Sozialdemokraten haben ein „Staatsbewußtsein“.

Biedermann vermißt bei Martens „greifbare Beispiele für die Anwendung seines Begriffes.“ Einmal, bei den „weltbewegenden Errungenschaften von 1789“, verlange er vom Geschichtslehrer „eine Erörterung über den wahren Begriff der Freiheit im Sinne des Staatsbewußtseins“, aber er sage nichts davon, wie sich Freiheit und Staatsbewußtsein (und gar die Freiheit der französischen Revolution) zu einander verhielten. Erst in dem Abschnitt „Verfassungsgeschichte“ bei Martens findet Biedermann Klarheit für den Begriff, aber „keine erfreuliche“. Einem starken konstitutionellen Königtum sollen nach Martens die parlamentarischen Körperschaften wesentlich beratend und kontrollierend zur Seite stehen, nicht ohne Stimmrecht, weil ohne dieses eine wertvolle Kontrolle unmöglich ist. In der Krone aber verkörpere sich das Staatsbewußtsein als solches und von ihr teile es sich allen Teilhabern des Staates lebendig mit. Sie müsse stets das letzte Wort haben.

Wird den Schülern im Geschichtsunterricht diese Ansicht eingeprägt, so werden dieselben, meint B., nicht zu „konstitutionellen“ Staatsbürgern, sondern zu „grundsätzlichen Gegnern des bestehenden Verfassungsrechtes“ ausgebildet. Martens wolle den Schüler nicht bloß zu einem „pflichtgetreuen, opferwilligen, patriotisch gesinnten Staatsbürger, sondern zu einem unbedingten, des eigenen Willens sich begebenden Anhänger der Regierung und zwar der jeweiligen Regierung (denn die Regierungen

wechseln) machen." Wir möchten, so entschieden monarchisch wir gesinnt sind und gerade deswegen auch das Bedenken geltend machen, ob nicht durch solchen Versuch politischer Beeinflussung der Schüler, zumal wenn er nicht in ganz geschickter Weise gemacht wird, geradezu die entgegengesetzte Wirkung erzeugt, Opposition gegen den monarchischen Gedanken erweckt werden könnte.

Zum Schlusse der überzeugend geschriebenen Abhandlung giebt Biedermann seiner eigenen Ansicht über die Frage folgenden Ausdruck: „Eine sozusagen theoretische Vorbereitung des Schülers für seine dereinstige Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart im Geschichtsunterricht soll erfolgen teils durch Vergleichung früherer Einrichtungen mit den jetzigen und Abwägung des Für und Wider beider gegeneinander, teils durch Aufzeigung des natürlichen und unaufhaltsamen Ganges der Entwicklung unserer Kultur." Weiterhin will Biedermann, daß „in dem Gemüt des Schülers eine solche Willensrichtung geweckt, genährt und immer mehr befestigt werde, vermöge deren er einst am besten im Stande sein wird, seine Pflichten als Mensch und Bürger zu erfüllen." Dabei darf man nicht von Parteistandpunkten ausgehen, sondern nur von dem Grundsatz: Unterordnung eines jeden Einzel- und Sonderinteresses unter ein höheres Allgemeininteresse. In der Geschichte finden wir diesen Grundsatz mannigfach bethätigt, allerdings auch viele Beispiele vom Gegenteil. Diese müssen je nachdem als anfeuernde oder abschreckende hervorgehoben werden und werden dann gewiß ihre Wirkung auf den Schüler nicht verfehlen.

„Sofern der Begriff Staatsbewußtsein nur eben dies und nichts Anderes bedeuten und bezwecken sollte, wäre ihm zuzustimmen," nicht aber in der Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit, in der ihn Martens gelassen hat.

Dr. Gernandt.

Die Schulgeographie auf dem X. deutschen Geographentage.[1]

Bei der großen Wichtigkeit, welche die Erdkunde wie im gesamten Kulturleben, so auch ganz besonders als Gegenstand des Unterrichts auf allen Stufen unsrer Schulen gewonnen hat, ist auf allen bisherigen Geographentagen die Übung festgehalten worden, mindestens eine Sitzung ausschließlich der Besprechung schulgeographischer Fragen zu widmen. Den Anregungen, welche auf diese Weise seit 12 Jahren gegeben wurden, ist mancher bedeutsame methodische Fortschritt in Bezug auf den geographischen Unterricht und seine Hilfsmittel zu verdanken, wie die bisher erschienenen Bände der „Verhandlungen" darthun. Auch die in den Tagen vom 5.—7. April d. J. in Stuttgart stattgefundene zehnte Tagung widmete, der wertvollen Überlieferung getreu, die Nachmittagssitzung des 6. April schulmännischen Verhandlungsgegenständen, über welche im Folgenden nach dem im „Schwäb. Merkur" von den Rednern selbst mitgeteilten Gedankengang ihrer Vorträge kurz berichtet werden soll.

Den ersten Vortrag hielt Prof. Dr. **L. Neumann** aus Freiburg i. B. über „Die Geographie als Gegenstand des akademischen Unterrichts". Anknüpfend an die Thatsache, daß die württ. Landesuniversität eine der wenigen deutschsprachlichen Hochschulen ist, an welcher sein Fach keine Vertretung besitzt, stellte sich der Redner das Ziel, darzuthun, welche Aufgabe die G. im Rahmen der akademischen Lehrfächer zu lösen habe. Seitdem im modernen Zeitalter der Entdeckungen die Reisen in fremde Erdteile immer mehr den Karakter wirklicher Forschungsreisen annahmen, handelte es sich darum, wissenschaftlich gebildete Männer auszusenden, das ins Ungeheure anwachsende Material der Heimkehrenden zu ordnen und systematisch zu

[1]) Obigen Bericht hat uns einer der Teilnehmer des Geographentages auf unsere Bitte übersandt. Red.



verarbeiten, und endlich die Kluft zwischen dem neuen, allseitig zuströmenden Stoff und dem überlieferten Lehrbegriff unserer Schulen durch Heranziehung tüchtiger Lehrer zu überbrücken. Das alles können nur die Hochschulen leisten, und zwar, da keine der zahlreichen Nachbarwissenschaften der G. diese Zwecke speziell verfolgt, sondern sie vielleicht nur gelegentlich streift, durch Errichtung eigener geographischer Professuren. Ausführlich ging der Redner auf die Frage nach der Abgrenzung der G. gegen verwandte Gebiete ein, definierte sie als die Wissenschaft von den tellurischen Erscheinungsformen in ihrer räumlichen Anordnung und in den durch diese räumliche Anordnung bedingten Wechselwirkungen, mit anderen Worten als die Lehre von der Lage, Größe, Gestalt und Belebung der Erdoberfläche an sich und in Beziehung auf den Menschen. Die Schwierigkeiten, die aus dieser vielumfassenden Definition für den gelehrten Betrieb der G. folgen und die in keiner Weise zu verkennen sind, wurden eingehend dargelegt. Aus dem Umstande aber, daß die seit kaum 20 Jahren nach und nach errichteten geogr. Professuren der meisten deutschen Hochschulen in allen Beziehungen den ihnen gestellten Aufgaben, wie sie oben angedeutet wurden, gerecht geworden sind, konnte der Schluß gezogen werden, daß sie wirklich eine Lücke im Leben der Hochschulen ausfüllen. Der akademische Unterricht in G., der bald die Darstellungsweise der „Allgemeinen Erdkunde", bald diejenige der „Länderkunde" wählt, je nachdem er analytisch oder synthetisch vorgeht, und der besonders viel Gewicht auf praktische Übungen topographischer und kartographischer Art zu legen hat, ist schließlich in unseren Tagen weitgehender Spezialisierung ganz besonders auch von dem allgemeinen Gesichtspunkt aus wichtig, weil er eine mächtige Brücke bildet aus der Gedankenwelt des Naturforschers hinüber in die Regionen derjenigen Wissenschaftsgebiete, die sich mit Vorliebe Geisteswissenschaften nennen. Von diesen Überlegungen aus ergiebt sich auch der hohe Wert der G. für die Heranbildung unserer Lehrer an niederen und höheren Schulen für ihren schönen aber schweren Beruf. Denn sie kann, richtig aufgefaßt und zweckentsprechend betrieben, Lehrer und Schüler bewahren vor der Hauptgefahr, der beide so leicht ausgesetzt sind, vor der Einseitigkeit, indem sie den Blick stets offen halten läßt für die Fragen der Gegenwart und die Aufgaben des Vaterlandes, das sie durch Vergleich mit dem Auslande in seinen natürlichen Voraussetzungen und Kräften kennen lehrt. Heimat- und Landeskunde aber geben ihrerseits wieder die besten Grundlagen für das Verständnis der Erde im Großen. Sprachliche Fächer, Geschichte und Naturkunde werden sich unter dem geographischen Gesichtspunkte näher gerückt, und die G. scheint berufen, der Schule das gewähren zu können, was ihr am meisten noch Not thut, die Einheitlichkeit des Unterrichts.

Im Anschluß an diesen Vortrag erinnerte der Vorsitzende, Prof. Theobald Fischer aus Marburg an die Vorträge und Erörterungen der letztvorangegangenen Sitzung, an welchen sich besonders jüngere Gelehrte, die Herren Ule-Halle, Hergesell-Straßburg u. A. m., beteiligten: sie haben gezeigt, welche Schärfe der Beobachtung und Sicherheit der Kritik sie von dem geographischen Hochschulunterricht mitgebracht, und haben dadurch bewiesen, wie wertvoll dieser Unterricht zu wirken imstande ist.

Prof. **Kirchhoff** (Halle) sprach sodann „über die Vorbereitung der Geographielehrer für ihren Beruf." Er erwies die Notwendigkeit fachmäßiger Ausbildung der künftigen Geographielehrer an höheren Schulen, weil diese nur dann 1) über dem solchem Unterricht zu Grund gelegten Leitfaden ständen, 2) Wesen, Methode und Hülfsmittel erdkundlichen Studiums zur Genüge kennen lernten, 3) den propädeutischen Anfangsunterricht in Heimatskunde zu erteilen vermöchten, der vollkommene Forschervorarbeit voraussetzt. Sodann betonte er nachdrücklich, daß aus jener Notwendigkeit zweierlei folge: einerseits die Einrichtung geographischer Professuren, wo solche bis heute noch nicht bestehen, anderseits die Verpflichtungen aller Kandidaten des erdkundlichen Lehramts, akademische Studien in Erdkunde zu treiben, und die Verpflichtung der Ministerien, Schulräte und Schuldirektoren, darüber zu wachen, daß nur solche Lehrer in Erdkunde unterrichten, die durch Staatsprüfung den hierfür erforderlichen Befähigungsnachweis erbracht haben, was noch nicht einmal in Preußen allgemein zu finden sei. Redner betonte die Schwierigkeit der erdkundlichen Unterrichtserteilung. Der akademische Lehrer müsse seine Hörer darauf aufmerksam machen, daß in keinem Lehrfache eine größere methodische Verschiedenheit bestehe, als in dem Fache der Erdkunde. Der Schüler müsse von Anfang an sinnliche Eindrücke

des Mikrokosmos der Heimat bekommen. Schon im Anfangsunterricht sollen dem Schüler die Gesamtgrundbegriffe von Wetter- und Himmelserscheinungen, von Bodenbau und Gewässernatur, räumliche Verteilung der Organismen, ebenso wie das Wesen der Landkarte aus der Betrachtung der Schulumgebung entschleiert werden. Es dürfe nicht mehr der Unterricht in Geographie an höheren Schulen dem ersten besten Elementarlehrer oder Philologen übertragen werden. Der Geographentag könne nur Wünsche äußern. Aber man könne sagen, daß eine Universität ohne geographische Professur ebenso unvollständig sei, wie eine ohne Lehrer der Geschichte oder Physik. Man möge aufhören, die Geographie das einzige Lehrfach sein zu lassen, in dem bald geprüfte, bald ungeprüfte Lehrer unterrichten. Ein guter Unterricht in der Geographie sei heute mehr als je von hoher vaterländischer Bedeutung. (Lebh. Beifall.)

Prof. Dr. Palacky-Prag spricht von seinen Erfahrungen, die er in Österreich gemacht habe. Dort bestehen geographische Seminare, die sich vorzüglich bewährt haben. Es werde darin etwas Tüchtiges gelernt. Sehr dienlich seien auch Reisestipendien für Geographiestudierende und angehende Geographielehrer. — Geh. Rat Prof. Dr. Wagner-Göttingen: Vor allem fehle noch die Unterstützung der Direktoren der verschiedenen Gymnasien und entsprechenden Lehranstalten. — Dr. Weyhe-Dessau: Die vorgenommene Schulreform sei noch nicht derart, daß sie den Anforderungen, welche die Geographen stellen müssen, genüge. Es müsse der Geographie auf den Schulen ein weiterer Spielraum gewährt werden. Bis jetzt werde ja noch in den Oberklassen der Geographieunterricht, bezw. die Repetitionen dem Lehrer der Geschichte übertragen. — Prof. Dr. Penck-Wien: In Österreich werde streng darauf geachtet, daß nur solchen Lehrern, die darin geprüft sind, Lehrauftrag in einem Fache erteilt werde. Zu klagen sei aber auch in Österreich über die Beschränkung der Geographie auf die unteren Klassen, ihre Verbannung aus den oberen.

Nun folgte der Vortrag des Kartographen Dr. Carl **Peucker**-Wien, über Terraindarstellung auf Schulkarten. Man könne, führte Redner aus, das Wesen der Schulkarten ein ortstreues Schema der wesentlichen geographischen Objekte der Erdoberfläche nennen. Es komme darauf an, daß alle wesentlichen geographischen Verhältnisse nicht bloß angedeutet, sondern zu unmittelbar ins Auge fallender Anschauung gebracht werden. Deshalb sei die Forderung auszusprechen, daß für die Geländezeichnung die farbig abgetönte Schichtendarstellung die Grundlage zu bilden habe und diese durch Böschungsschummerung bezw. Schraffierung zu ergänzen sei. Redner führt dies im einzelnen aus und bespricht das Verfahren der Schummerung, sowie der Lehmann'schen Schraffelmanier. Als Illustration seines Vortrags hat Redner die bekanntesten Atlanten zur Ausstellung gebracht. Die im Saale aufgehängte Kiepert'sche Wandkarte von Österreich-Ungarn dürfte das Ideal ziemlich erreicht haben.

Endlich begründete Prof. Dr. **E. Oberhummer**-München seinen vorher schon eingereichten Antrag: „Der Geographentag wolle die allgemeine Anwendung der Metermeile (Myriameter = 10 Km.) für das Messen größerer Strecken und Flächen empfehlen; hauptsächlich mit dem Hinweis darauf, daß Längen und Flächen sich bei Benutzung der Metermeile durch wesentlich kleinere Zahlen ausdrücken lassen, als dies bei Angabe der Kilometer bezw. Quadratkilometer möglich sei. Die lebhafte Debatte ergiebt durchaus keine Zustimmung zu dem Antrag, alle Redner erklären sich in dem Sinn, daß es nur Verwirrung und Erschwerung bringen müßte, wenn man von dem kaum erst eingebürgerten Km. wieder abgehen, oder wenn man gar bald nach Km. bald nach Metermeilen rechnen wollte. Auch die Furcht vor den großen Zahlen sei nicht berechtigt. So gäbe es z. B. nichts Einfacheres, als in durchaus erlaubter Abrundung zu sagen: Europa hat 10, Afrika 30, Asien 42 Millionen Quadratkilometer — bequemer könne es nicht gemacht werden. Darauf hin zog Prof. Oberhummer seinen Antrag zurück, und Prof. Fischer schloß die Sitzung, welche fast drei Stunden gedauert hatte, mit dem Dank an die Redner für die durch ihre Ausführungen gewordenen Anregungen, welche gewiß dazu geeignet seien, der Schule zu nützen und ihre Thätigkeit zu fördern.

30. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am 4. April 1893.

Die sogenannten Oster-Dienstag-Versammlungen des Vereins Rheinischer Schulmänner haben von Jahr zu Jahr an Wert und Bedeutung zugenommen, weil in ihnen die Lehrer aller höheren Lehranstalten des Rheinlandes Gelegenheit gefunden haben, sich über alles das, was die höhere Schule angeht, frei und offen auszusprechen zu können, wie es sich dem deutschen Schulmanne geziemt. Die Neugestaltung des höheren Schulwesens hat nun so gewaltig in alle Verhältnisse desselben eingegriffen, daß es nicht zu verwundern war, wenn das erste der auf der Tagesordnung der Versammlung stehenden Themata: „Unmaßgebliche Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben aus dem ersten Jahre ihrer Gültigkeit", die große Zahl von 132 Mitgliedern des Vereins im Gürzenich zu Köln zusammenführte. Auch Schulrat Münch aus Koblenz war erschienen; die übrigen Mitglieder des Provinzial-Schulkollegiums hatten sich mit Arbeitsüberhäufung entschuldigen lassen. Nachdem Direktor Kiesel (Düsseldorf) als Vorsitzender die Versammlung willkommen geheißen, ergriff Direktor Matthias (Düsseldorf) das Wort zur näheren Darlegung des von ihm aufgestellten Themas. Sich an die neuen Lehrpläne anschließend, sprach er zuerst über die für Quarta verlangte Wortbildungslehre und warnte entschieden vor einer systematischen Behandlung derselben; man solle an das in der Rechtschreibung in Sexta und Quinta Gelernte anknüpfen und in praktischen Beispielen die Geschichte und Herkunft der einzelnen Wörter erörtern. Ebenso empfahl er, die für die oberen Klassen geforderten freien Vorträge im Deutschen auf das bescheidenste Maß zu beschränken und zeigte an einer Reihe von Beispielen, wie man aus einem bestimmt umgrenzten Gebiete der Lektüre Fragen stellen könne, auf welche nur ganz kurze, knappe Antworten möglich seien; außerdem mahnte er, bei der Beurteilung solcher Vorträge recht vorsichtig zu sein, da der schlechtere, aber mit dem Mund oft gewandtere Schüler leicht vor dem besseren, aber schüchternen hervorglänzen könne. Mit den von Quarta an verlangten kürzeren deutschen Klassenarbeiten hat Redner günstige Erfahrungen gemacht: wohl hält er sie für Quarta noch für verfrüht; von der Tertia ab aber habe er in diesen Reproduktionen aus verschiedenen Unterrichtsgebieten gesehen, wie mancher Schüler, dem im deutschen Aufsatze sich die Zunge gar nicht lösen wolle, in den kleinen geschichtlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Arbeiten einen ganz guten Stil zeige; durch diese Arbeiten werde zugleich auch ein gutes Gegenmittel geboten gegen die rigorose Bestimmung des Abiturientenexamens, daß ein Nichtgenügend im Deutschen allein schon das Nichtbestehen herbeiführe. Das Hauptgewicht sei im deutschen Unterrichte auf die Bildung des Stiles der Schüler zu legen: hier zeige sich noch eine erschreckend große Unsicherheit. Die Erfahrungen im Lateinischen haben Redner zu der Ansicht gebracht, daß die Anforderungen sehr bescheiden werden müssen, und daß alle Redensarten von verbesserter Methode u. s. w. hier nichts mehr hülfen. Das sei besonders der Fall bei den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, während man bei dem umgekehrten Verfahren nichts zu ändern brauche. Sehr entschieden sprach sich Redner gegen die Bestimmungen für den lateinischen Unterricht der Untersekunda des Realgymnasiums aus, die drei lateinischen Stunden seien fast nichtssagend und die für die Prüfung geforderte Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische nicht mehr zu leisten, wenn man nicht wieder die Gefahr der Überbürdung heraufbeschwören wolle. In Betreff der neueren Sprachen habe er sehr erhebliche Bedenken gegen die Anforderungen im Englischen, besonders in der Untertertia des Realgymnasiums; die Sprechübungen seien in den bescheidensten Grenzen zu halten; in der Mathematik und Physik müsse bei der in Untersekunda zusammengehäuften Fülle von Lehrstoff der Unterricht viel elementarer, gewissermaßen populärer gegeben und auf das Niveau der Volksschule herabgedrückt werden. Dem stereometrischen Unterrichte könne der Zeichenunterricht gut vorarbeiten, so daß der Untersekundaner bereits gesehen habe, was er nun wissenschaftlich erkennen und verstehen solle. In der Physik sei die Elektrizität in den Vordergrund zu stellen.

Der außerordentlich klare, fein durchdachte, von der Versammlung mit großer Aufmerksamkeit angehörte Vortrag zeigte trotz der Ausstellungen, daß Redner im Großen und Ganzen mit

den neuen Lehrplänen wohl zufrieden war. Durchaus anderer Meinung war dagegen Direktor Jäger (Köln). Anknüpfend an das aus Hesiod genommene Schlußwort des Dir. Matthias und den von demselben zitierten Halbvers schlagfertig ergänzend, stellte er dem zweideutigen Verse νήπιοι οὐδὲ ἴσασιν ὅσῳ πλέον ἥμισυ παντός die Stelle aus Wallenstein entgegen, in welcher der Wachtmeister von dem Verluste des kleinen Fingers an der Rechten sagt:

Habt ihr mir den Finger bloß genommen?
Nein, beim Kuckuck, ich bin um die Hand gekommen!
's ist nur ein Stumpf und nichts mehr wert!

Jäger beklagte schwer die dem zentralen Unterrichtsfach des Gymnasiums geraubte Zeit, über welche man nicht mit schönen Worten und sogenannten Methoden hinwegkomme. Er könne auch nicht den Ausführungen des Dir. Matthias über den lateinischen Unterricht zustimmen, da Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische und umgekehrt in engem Zusammenhang stehe. Schon nach diesem einen Jahre habe in den oberen Klassen der Lehrer angefangen, die Spuren des beginnenden Verfalles zu merken. Was werde erst kommen, wenn die mit solchem Unterricht erzogenen Sextaner herauf kämen? Bei der weiteren Besprechung, welche sich besonders um die lateinische Übersetzung drehte, wurde die Frage der Rückübersetzung, der Unterschied zwischen Extemporalien in den Klassen und den häuslichen Arbeiten erörtert, und es wurde von den Herren Mutzbauer (Köln), Evers (Düsseldorf), Lauer (Köln) und Dir. Uppenkamp (Düsseldorf) die Ansicht ausgesprochen, daß ein mechanisches Übersetzen ausgeschlossen werden müsse, und die, daß die Lehrpläne doch auch eine gewisse Freiheit gelassen hätten. Schulrat Münch zog aus dem Vortrage des Dir. Matthias den ihn recht befriedigenden Schluß, daß über die Durchführung der neuen Lehrpläne nicht mehr die pessimistische Stimmung des vorigen Jahres zu herrschen scheine. Auf eine Frage in betreff der neuen Lehrbücher erklärte er, daß die Regierung die Einführung derselben nunmehr gestatten wolle; daß es aber sehr wünschenswert sei, die Zahl der Lehrbücher zu vermindern und für einzelne größere Kreise möglichst gemeinsame und einheitliche einzuführen. Auch Dir. Becker (Düren) sprach sich anders als bei der vorigen Versammlung, d. h. anerkennend über den Nutzen der freien Vorträge aus. Glösl (Wesel) hielt es auch für gut, die Schüler größere Ausarbeitungen für dieselben machen zu lassen.

Nach einer halbstündigen Pause wurden die Verhandlungen mit einem Vortrage des Dir. Jäger „Einige Bemerkungen über Einrichtung und Verteilung des geographischen Unterrichts" wieder aufgenommen. Er ging diesen Unterricht, wie er nach den neuen Lehrplänen gegeben werden soll, im einzelnen durch, erkannte den Plan für Sexta, Quarta und Sekunda durchaus an, wandte sich aber scharf gegen die Bestimmungen für Quinta und Tertia. Die sehr eingehende, vortreffliche Auseinandersetzung rief in der Versammlung lauten allgemeinen Beifall hervor. Die darauf folgende Erörterung war sehr lebhaft. Moldenhauer (Köln) schloß sich den Gründen Jägers über die Zweckmäßigkeit der Behandlung der außereuropäischen Erdteile in Quinta statt der Geographie Deutschlands auch schon deshalb an, weil jene sonst in dem ganzen Unterricht der Schule viel zu kurz kämen, während Schulrat Münch, Pohlmann (Werden), Braun (Düsseldorf), Dir. Matthias sich entschieden für die Bestimmungen der neuen Lehrpläne erklärten. Über die von Jäger verlangte natur- und sachgemäße Umstellung, daß in Untertertia zuerst die physische und in Obertertia dann die politische Geographie Deutschlands betrieben werde, war man allgemein einverstanden.

Der dritte von Evers (Düsseldorf) angekündigte Vortrag: „Gedanken über die deutsche Lektüre in den Oberklassen mit besonderer Beziehung auf Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung" mußte der vorgerückten Zeit wegen der nächsten Versammlung vorbehalten werden. An die anregenden Verhandlungen schloß sich, wie gewöhnlich, das gemeinsame Mittagsmahl, bei dem nach dem Ernst des Tages der frohe rheinische Sinn zur Geltung kam und der echt kollegialische Zusammenhang der Lehrer des Rheinlandes in der schönsten Weise seinen Ausdruck fand.

Köln. Prof. Fr. Moldenhauer.

Der neue Lehrplan des französischen Gymnasiums in Berlin und die Frankfurter Reformschule.

Man hat die Abänderung des Lehrplans für das französische Gymnasium in Berlin vielfach als einen zweiten Versuch in der Richtung der Frankfurter Reformschule betrachtet und gepriesen. Die Verschiedenheit der beiden Neugestaltungen wie ihrer Ursachen ist aber sehr erheblich.

Das Berliner Collège royal français ist eine ganz eigenartige Schule, in der das Französische in weitem Umfang die Umgangssprache ist. In Folge dessen ging der französische Unterricht durch alle Klassen, ebenso wie der deutsche und der lateinische, ein Zustand, der auch in den Schulen der Reichslande bis 1888 herrschte, und dem man auch dort ein Ende zu machen für nötig hielt. Während man aber in Elsaß-Lothringen sich nach reiflicher Erwägung entschloß, das Latein zur ersten Fremdsprache im Lehrplan des Gymnasiums zu machen und diese Sprache in der Sexta, die französische in der V beginnen zu lassen, hat man am Berliner Collège das Umgekehrte versucht. Die Gründe hierfür haben wir jedenfalls zum Teil in den Erwägungen zu suchen, welche der Direktor der Anstalt, Dr. Georg Schulze, auf der Berliner Konferenz (Prot. S. 151—154) äußerte. Dieser sprach sich entschieden gegen einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und lateinlose Schule aus, weil man das Ziel des Gymnasiums nicht erreichen könne, ohne dasselbe von Anfang an ins Auge zu fassen und den Unterrichtsplan wie die Methode in eigenartiger Weise einzurichten. Die Frage aber, ob mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen begonnen werden solle, bezeichnete er als eine, die streng von der des Unterbaues zu sondern sei, und glaubte, die erstere bejahen zu sollen, weil dem Sextaner das Lateinische entschieden mehr Schwierigkeiten bereite als das Französische und weil gegen das Gymnasium und speziell gegen das frühzeitige Beginnen des Lateinischen durch starke und nicht immer schöne Agitation eine Mißstimmung hervorgerufen sei, die sich auch den Schülern mitgeteilt habe. Zu diesen Gründen wird aber wohl der Zweifel gekommen sein, ob derjenige Grad von Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Französischen, welcher für die Schüler des Collège unerläßlich ist, erreicht werden könne, wenn der Beginn des Unterrichts auch dort jetzt erst in Quarta beginne. Und diesem Zweifel vermag ich keine Erfahrung gegenüberzustellen, wogegen ich mich bei der Frage, ob sich das Latein wegen seiner Schwierigkeit zum Anfangsunterricht nicht empfehle, in meiner Schrift über die Einheitsschule auf das Urteil eines der tüchtigsten Lehrer des Collège, des Prof. Weißenfels, berufen konnte, der jahrelang den lateinischen und französischen Unterricht in der Sexta erteilt hat und im Oktoberheft der Zeitschrift für Gymnasialwesen v. J. 1888 in eingehender Erörterung für das Latein in Sexta eingetreten ist.

Es wird nun interessieren, den gegenwärtigen Stundenplan der in Rede stehenden Anstalt kennen zu lernen. Ich verdanke seine Kenntnis der Güte des W. Geh. Oberregierungsrates Dr. Stauder.

Lehrplan des französischen Gymnasiums zu Berlin von Ostern 1893 ab.

	VI.	V.	IV.	U.III.	O.III.	U.II.	O.II.	U. I.	O. I.	Zusammen.	Unterschied vom Normal-Lehrplan.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	±
Deutsch u. Erzählungen aus der Geschichte	3 1	2 1	2	2	2	3	3	3	3	25	— 1
Latein			8	10	8	8	7	7	7	55	— 7
Griechisch					8	6	6	6	6	32	— 4
Französisch	8	8	5	5	2	2	2	2	2	36	+ 17
Geschichte und Erdkunde	2	2	2 1	2 1	2 1	2 1	3	3	3	25	— 1
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	±
Naturbeschreibung		2	2	2						6	— 2
Physik						2	2	2	2	8	— 2
Schreiben	2	2								4	±
Zeichnen	2	2	2	2						8	±
Zusammen	25	25	28	29	28	30	29	29	29	252	±

Unterricht im Turnen und Singen und fakultativer Unterricht im Englischen und Hebräischen wie an allen anderen Gymnasien.

Auch die Abweichungen des obigen Planes von dem früheren der Anstalt interessieren. Es sind folgende:

Das Latein hatte von VI bis O. I 7+9+10+9+9+8+8+10+10 Stunden = 70, das Französische 5+6+6+4+4+3+3+2+2 = 35, das Griechische wie die übrigen Gymnasien seit 1882, 7+7+7+7+6+6 = 40 Stunden. Das Deutsche hatte früher eine Stunde weniger in U. II und O. II, die Geographie eine Stunde mehr in IV, das Rechnen eine Stunde weniger in VI. Der Unterricht in der Naturbeschreibung war auf 2 Stunden in der U. II beschränkt, der Zeichenunterricht reichte nur von VI bis IV mit je 2 Stunden.

Daß das Frankfurter Experiment durch die jetzige Organisation des Berliner Collège eine wesentliche Stütze erhalten habe, wird nicht behauptet werden können. Die große Verschiedenheit liegt nicht bloß in der Eigenartigkeit der Aufgabe, die dem französischen Gymnasium gestellt ist, sondern zugleich in dem Fehlen eines Unterbaus mit aufgesetzter Gabelung; ja, man wird nicht unrecht thun, in der Berliner Neubildung einen Zweifel gegen die Richtigkeit der Frankfurter Konstruktion ausgedrückt zu sehen, insofern man in Berlin Anstand nahm, das Lateinische erst in Untertertia, das Griechische in Untersekunda anzufangen, und den Beginn jenes nach Quarta, den Anfang dieses nach Obertertia legte.

Nur in zwei Punkten sehe ich volle Übereinstimmung zwischen dem Frankfurter und dem Berliner Versuch: in Bezug auf die Trefflichkeit der Leiter und der Lehrerkollegien dieser Anstalten und in Betreff ihrer treuen Gesinnung gegenüber dem altklassischen Unterricht.

Die Schulnachrichten, welche über das erste Jahr der Frankfurter Anstalt berichten, sind noch nicht in meine Hände gelangt: ich bin in dieser Beziehung noch auf einen Artikel des Frankfurter Generalanzeigers beschränkt, dem ich Folgendes entnehme:

Der Frankfurter Lehrplan, die erste vollgiltige Probe auf den gemeinsamen Unterbau für alle höheren Schulen im Deutschen Reiche, hat jetzt sein erstes Probejahr hinter sich. Zu Ostern 1892 war mit Genehmigung des Kultusministers am städtischen Gymnasium und an der Wöhlerschule (einem Realgymnasium) zu Frankfurt a. M. je eine Sexta nach dem neuen Lehrplane

eingerichtet worden, der sich jetzt eine Quinta, im nächsten Jahre eine Quarta u. s. w. anschließen wird. Von dem Ergebnisse des Versuchs sind die Leiter beider Anstalten sehr befriedigt. Der Direktor des Gymnasiums Dr. Reinhardt hebt im Schulberichte eingehend hervor, daß der französische Anfangsunterricht nach der neuen Lehrweise dem kindlichen Fassungsvermögen entspricht und mancherlei Schwierigkeiten beseitigt, welche der lateinische Anfangsunterricht zu bereiten pflegt. „So ist denn," sagt er, '„unsere Erwartung nicht getäuscht worden, daß der französische Anfangsunterricht hinreichend Gelegenheit giebt, den Sinn für die einfachen sprachlich-logischen Begriffe zu wecken und diese Verhältnisse allmählich zum Bewußtsein zu bringen, während auf der andern Seite die bedeutend geringere Mannigfaltigkeit der Flexionsformen und die Einfachheit der Wortstellung [?] die ersten Schritte in der fremden Sprache erleichtern. Wir dürfen es also wohl aussprechen, daß hier kein „Bonnenfranzösisch" gelehrt wird, sondern daß bei aller Rücksichtnahme auf die praktische Bedeutung der Unterricht in der fremden Sprache von vornherein entsprechend der Fassungsgabe 9—10jähriger Knaben als Förderungsmittel der allgemeinen geistigen und insbesondere der sprachlich-logischen Bildung nutzbar gemacht wird. Es läßt sich nicht leugnen, daß das Französische gerade für diesen Zweck im Anfangsunterricht entschiedene Vorzüge besitzt." Auch die Zulegung einer fünften Rechenstunde hat sich nach dem Berichte gut bewährt, und man hofft dafür in den oberen Klassen mit einer geringeren Stundenzahl auszukommen. Der Direktor der Wöhlerschule, Dr. Kortegarn, betont ebenfalls, daß der neue Lehrplan einen großen Fortschritt auf dem Gebiete des höheren Schulwesens darstellt. Die betreffende Klasse war im Gymnasium von dreiunddreißig, in der Wöhlerschule von vierzig Schülern besucht, und alle konnten versetzt werden.

Der zitierte Ausdruck „Bonnenfranzösisch" bezieht sich offenbar auf eine Bemerkung, die ich mir in meiner Beurteilung der Reinhardt'schen Schrift über „die Frankfurter Lehrpläne" erlaubt hatte und deren Berechtigung darauf beruhte, daß R. für den französischen Elementarunterricht in der Reformanstalt mit Entschiedenheit und im Gegensatz zu der Erlernung des Lateinischen eine empirische Methode verlangt hatte. Im Hinblick hierauf hatte ich gesagt, daß ich dieses Verfahren für moderne Fremdsprachen keineswegs verwürfe, es im französischen und englischen Elementarunterricht unter Umständen selbst anwenden ließe, daß mir aber allerdings die „Bonnenmethode" ungeeignet erscheine, wo es gelte, den Grund für den gesamten fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums zu legen. Wenn nun Kollege Reinhardt erklärt, daß man in seiner Anstalt strebe, das Französische von vornherein auch der sprachlich-logischen Bildung nutzbar zu machen, so halten wir das selbstverständlich für durchaus richtig, und unsere Meinungsverschiedenheit in dieser Sache betrifft dann nur die Frage, ob das Französische in dem Grade, wie das Lateinische, dazu geeignet ist, das Fundament für die Erlernung der verschiedenen Fremdsprachen des Gymnasiums abzugeben.

Übrigens ist ja bisher schon in der lateinlosen Realschule das Französische von unten auf so getrieben worden, daß in dem Unterricht zugleich sprachlich-logische Schulung erstrebt wurde, und so scheint mir denn in dem ersten Kursus der Frankfurter Reformschule keineswegs etwas Neues geleistet zu sein. Jedenfalls können wir nicht zugeben, daß jetzt schon auch nur ein Teil der Probe abgelegt sei, die die Frankfurter Anstalt bestehen und die mindestens erweisen soll, daß bei ihrer Unterrichtsorganisation kein Lehrgegenstand des Gymnasiums erheblich benachteiligt wird. Der Beweis hierfür kann in der That erst im Jahr 1901 erbracht werden. G. U.

Aus den diesjährigen Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses.

Die interessantesten Debatten über Angelegenheiten des höheren Schulwesens hat unter den diesjährigen Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses die vom 21. Februar geboten.

Am Tage vorher hatte Dr. **Kropatscheck** die Regierung wegen Überfüllung der Klassen und wegen Überbürdung der Provinzialschulräte interpelliert mit Hinweis auf zwei Beschlüsse der Dezemberkonferenz, nach denen die Maximalfrequenz auch für die unteren Klassen auf 40 Schüler herabzusetzen und die Zahl der Provinzialschulräte zu vermehren sei. — Herr W. Geh. Oberregierungsrat Dr. **Stauder** hatte darauf erklärt, daß die bezeichnete Herabsetzung der Maximalfrequenz der Klassen und ebenso die anderen in dieser Richtung ausgesprochenen Wünsche der Konferenz (eine höhere Schule dürfe nicht über 400 Schüler zählen, und Parallelcoeten in den oberen Klassen sollten möglichst vermieden werden) sehr ideale Ziele seien, denen die Schulverwaltung froh sein würde sich nähern zu können. Allein die Erreichung dieser Ziele erfordere so gewaltige Opfer, daß jedenfalls in absehbarer Zeit an die Ausführung jener Konferenzbeschlüsse nicht zu denken sei. — Der **Graf zu Limburg-Stirum** aber bemerkte mit Rücksicht auf die Zitierung der Schulkonferenz durch H. Kropatscheck, daß irgend welche Begeisterung von ihm und seinen Freunden den Beschlüssen der Schulkonferenz in keiner Weise entgegengebracht werde, daß er fürchte, die jungen Herren würden in den Schulen jetzt weniger und weniger gründlich lernen, und daß seine Partei daher nicht geneigt sei, wenn Geldforderungen kämen, sich sagen zu lassen: das werde begründet durch die Beschlüsse der Schulkonferenz.

Darauf erwiderte nun Herr Dr. **Kropatscheck** am 21. Februar, indem er bereitwillig zugab, daß aus den Beschlüssen der Dezemberkonferenz finanzielle Folgerungen nicht zu ziehen seien, und dann so fortfuhr:

„Was ich aber gestern aus den Verhandlungen der Dezemberkonferenz anzog, die bedauerlich große Frequenz der Klassen nnd Schulen, die nicht ausreichende Zahl von Provinzialschulräten, alles das sind Punkte, von denen ich überzeugt bin, daß ich mich mit Herrn Grafen Limburg vollständig vereinigen werde. Auch in einem anderen Punkte weiß ich, daß wir übereinstimmen. Wenn ich auch Mitglied der Dezemberkonferenz und später der Siebenerkommission gewesen bin, so habe ich mich doch in Privatgesprächen mit dem Herrn Grafen Limburg, der stets ein reges Interesse an allen Fragen des höheren Schulwesens genommen hat, häufig dahin ausgesprochen, daß ich wichtige Einwendungen gegen die Beschlüsse der Dezemberkonferenz zu machen habe, speziell gegen den Punkt, den Herr Graf Limburg-Stirum gestern hervorhob. Er fürchtete, in Zukunft würden die Schüler an unseren *Schulen weniger ernst arbeiten und lernen als bisher*. Diese Befürchtung habe auch ich stets gehabt und auch deutlich zum Ausdruck gebracht. Einzelne Herren von Ihnen, jedenfalls die Herren drüben, werden das lesenswerte Buch von Herrn Kollegen *Richter* kennen, worin er die ersten Jahre seines Lebens beschrieben hat. Da ist es nun sehr interessant, von einem so hervorragenden Kollegen wie Herrn Richter ein Urteil über das Gymnasium, das er selbst besucht hat, nämlich das in Koblenz, zu hören. Er hat keine sehr angenehmen Erinnerungen, er tadelt auch ganz besonders den klassischen Unterricht, kommt aber zu dem Schluß: *eins habe er gelernt, nämlich tüchtig zu arbeiten*. Mir scheint, er stellt damit dem Koblenzer Gymnasium ein *ungemein günstiges Zeugnis aus*. Nun wünsche ich natürlich — Herr Richter wird das nicht übel nehmen — durchaus nicht, daß alle Schüler an unseren Anstalten sich ihn zum Muster nehmen; das kann er nicht verlangen. Aber ich wünschte wohl, die Schüler in den oberen Klassen nähmen

ihn in der Richtung sich zum Muster, daß sie ebensolche χαλκέντεροι in der Arbeitsleistung werden wollten: da können sie von ihm recht viel lernen. Das ist auch nach meiner Ansicht die Hauptsache, die wir von guten Schulen verlangen müssen, daß sie den Knaben beibringen, wie sie mit Lust und Liebe arbeiten. Dann werden sie sich in jeder Lebensstellung leicht forthelfen können, sie werden sich durchbringen und überall brauchbare Männer sein."

Ebenfalls in der Sitzung vom 21. Februar brachte der Abg. Dr. **Schultz**, Bergschuldirektor in Bochum, eine Sache zur Sprache, die, wie wir hören, eine gewisse Aufregung in der preußischen Gymnasiallehrerwelt hervorgerufen hatte, einen Ministerialerlaß vom 30. Juli 1892 über die Maximalstundenzahl der Lehrer, der folgende Stelle enthielt: „Das Kgl. Provinzialschulkollegium veranlasse ich, darauf zu achten, daß für die Folge jedem Etatsentwurfe eine Berechnung über den Bedarf an Lehrkräften beigefügt wird. In derselben ist zunächst die Zahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden, getrennt für die einzelnen Klassen, auch unter Berücksichtigung erforderlicher Kombinationen, anzugeben. Der ermittelten Gesamtsumme der Unterrichtsstunden wird sodann gegenübergestellt die Gesamtsumme der von den im Etat vorgesehenen Lehrern (einschließlich des Direktors) zu erteilenden Pflichtstunden, wobei für jede Lehrkraft die in der Verfügung vom 13. Mai 1863 vorgeschriebene Maximalstundenzahl in Ansatz zu bringen ist. Wird die Entlastung einzelner Lehrer in der Maximalstundenzahl, sei es wegen andauernder Kränklichkeit, übergroßer Belastung mit Korrekturen oder aus sonstigen Gründen für notwendig erachtet, so ist dies unter Angabe der nachzulassenden Pflichtstunden näher zu begründen. In der Regel muß jedoch daran festgehalten werden, daß alle Lehrer thunlichst zur Maximalstundenzahl heranzuziehen sind."

Herr Dr. Schultz meinte, es werde durch diese Bestimmung unbarmherzig die Maximalstundenzahl eingetrieben: es sei eine mechanische Finanzmaßregel, wodurch an Lehrergehältern gespart werden solle. „Ich bezeichne sie als eine mechanische Maßregel; denn als solche bringt sie in das organische Leben des Unterrichtsbetriebes, dieses lähmend und zerstörend, ein. Es ist doch in der That nicht richtig, wenn man, was nach dem Erlasse der Regel nach geschehen soll, von den Lehrern dieselbe Stundenzahl verlangt ohne Rücksicht auf das Alter des Lehrers, ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit der Unterrichtsfächer, ohne Rücksicht endlich auf die Verschiedenheit des Schülermaterials. Hiermit trifft nun noch zusammen eine neue Anforderung an die Lehrer, die ich an und für sich als eine durchaus berechtigte ansehe, nämlich die Forderung, daß bei unserem höheren Unterricht möglichst die Hausarbeit der Schüler zurücktreten, gewissermaßen der bessere Teil derselben im Zusammenwirken von Lehrern und Schülern in den Schulunterricht hineingetragen werden soll. Es kommt hinzu, daß wiederum mit vollem Recht darauf gehalten wird, daß die wissenschaftlichen Unterrichtsstunden auf den Vormittag, also unter Wegfall größerer Pausen, zusammengedrängt werden. M. H., das alles ist unmöglich ohne stärkere Inanspruchnahme der Lehrkraft, insbesondere auch der physischen Kraft des Lehrers, und ich glaube wirklich, daß der kleine Nutzen, welcher durch Ersparung von Lehrergehältern bei Durchführung des Erlasses herauskommen könnte, auch finanziell wieder aufgehoben werden wird durch früher eintretende Pensionierung der Lehrer. Sie dürfen bei Abmessung der den Lehrern angesonnenen Arbeit sich nicht bloß halten an die Zahl der Unterrichtsstunden, die in den Schulräumen zu erteilen sind. Diesen geht voraus bei dem gewissenhaften Lehrer unzweifelhaft eine mehrstündige Vorbereitung, und es folgt eine Nacharbeit nicht bloß in den Heften der Schüler, sondern auch in der eigenen Weiterbildung des Lehrers. M. H., ich glaube, daß wir alle in dem Wunsche uns vereinigen, daß der Unterricht unserer höher zu bildenden Jugend, auf der doch die Zukunft un-

seres Volkes beruht, nicht Schaden leidet unter zu weit getriebener, den Lehrer und sein Wirken bedrängender Sparsamkeit, daß vielmehr getreu den heute schon angerufenen großen Traditionen unseres Landes und seiner Könige, die in den Zeiten schwerster wirtschaftlicher Not noch die Mittel zu finden wußten zur Gründung von Hochschulen, an allerletzter Stelle erst bei den Schulen und ihren Lehrern gekargt werde."

Der Finanzreferent des Kultusministeriums, Geh. Oberregierungsrat **Bohtz**, erwiderte hierauf: „Was die Pflichtstundenzahl der Lehrer betrifft, so ist der Erlaß vom 30. Juli 1892 hier zitiert worden. Ich bemerke, daß in demselben nichts Neues hat bestimmt werden sollen; es sind nur Grundsätze für die gleichmäßige Bemessung der Lehrkräfte und der finanziellen Anforderungen dafür aufgestellt worden. Schon früher ist nach dem Gesichtspunkte verfahren worden, daß die Maximalstundenzahl — sie beträgt für den ordentlichen Lehrer nur vier Stunden für den Tag — zu erfüllen sei, und daß nicht bei einzelnen Anstalten mehr gefordert würde und bei anderen weniger; es soll gleichmäßig verfahren werden. Es ist ferner in dem Erlaß ausdrücklich auf die Zulassung von Ausnahmen hingewiesen, wo sie nach Lage der Verhältnisse geboten sind, wie dies auch schon früher statthatte. Im Übrigen ist in diesem Punkte sogar eine Verbesserung gegen früher dadurch eingetreten, daß, während bisher nur etwa ein Drittel der Lehrer Oberlehrer waren und nur 22 Stunden zu erteilen hatten, das jetzt ausgedehnt ist auch auf alle Lehrer, welche die 900 Mark Zulage bekommen. Dies ist bekanntlich jetzt die volle Hälfte der wissenschaftlichen Lehrer an den Vollanstalten, so daß thatsächlich eine Erleichterung für eine Anzahl von Lehrern herbeigeführt ist."

Danach kamen noch Dr. **Kropatscheck** und Abg. Gymnasialdirektor **Schmelzer** auf die Sache zurück. Der erstere bemerkte: das Bedenken bei der Sache sei nach seiner Meinung nur dies, daß die in der Verfügung vom Jahr 1863 erwähnte Stundenzahl von 14—16 Stunden für die Direktoren, von 20—24 für die Oberlehrer und ordentlichen Lehrer leider allmählich *aus einer Maximalzahl zu einer Normalzahl* geworden sei. Denn in den meisten Fällen bemühten sich die Direktoren, was sie schon aus finanziellen Gründen thun müßten, alle Lehrer bis zur Maximalstundenzahl heranzuziehen. Das sei in der That ein mechanisches Verfahren, und er habe in der Dezemberkonferenz den entschiedenen Wunsch ausgesprochen, man möge in dieser Beziehung doch etwas freier verfahren als bisher. — Direktor *Schmelzer* wandte sich gegen die Äußerung des Geheimerats Bohtz, nach welcher jeden Tag 4 Schulstunden zu geben doch nichts Gefährliches sei. Er erinnerte daran, daß jene 4 Stunden für den Tag wenigstens 4 andere Stunden strenger Arbeit forderten, und sagte, daß er, solange er Lehrer sei, noch keinen Kollegen gefunden habe, der im Stande gewesen, 10 Wochen lang täglich 4 Stunden zu unterrichten, so zu unterrichten, wie es gegenwärtig verlangt werde. Schmelzer hofft, daß eine einmütige Bitte aller Direktoren in dieser Angelegenheit bei dem Herrn Minister geneigtes Gehör finden werde.

Herr Kultusminister Dr. **Bosse** betonte darauf in seiner Antwort noch einmal die *Zulassung von Ausnahmen*. Er habe als bestehende Praxis vorgefunden, daß die Oberlehrer 22 und die anderen wissenschaftlichen Lehrer 24 Pflichtstunden zu erteilen hätten; allein dabei sei ausdrücklich vorbehalten, daß *das Lebensalter, die Belastung mit Korrekturen und sonstige Umstände* genügende Berücksichtigung finden sollten. Zur Herstellung eines billigen und verständigen Verhältnisses aber sei es schon für die Aufstellung der Stundenpläne nötig, eine bestimmte Zahl als Anhaltspunkt zu haben[1]).

---

[1]) Auch in Ansehung der *Schülerzahl* scheint uns eine Differenzierung der Stundendeputate durchaus gerechtfertigt, eine Rücksicht, die in dem badischen Reglement zu folgender Bestimmung

Von allgemeinerem Interesse war ferner eine die Staatsregierung interpellierende Rede des Abg. von Schenckendorff und die Antwort, welche ihm der Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Stauber gab.

H. **von Schenckendorff** begann damit, gegenüber den Anklagen, die der H. Abg. Dr. Kropatscheck gegen die Neuregelung erhoben habe, die Vorteile derselben hervorzuheben. „Wenn ich die Punkte kurz anführen soll, welche jetzt eine Besserung im Unterrichtswesen herbeigeführt haben, und die ich als Vorzüge der Neuregelung betrachte, so rechne ich dahin: die größere Betonung der deutschen Litteratur, der deutschen Geschichte, sowie den intensiveren Betrieb des deutschen Unterrichts selbst; ich rechne dahin die Verbesserung des Lehrverfahrens, die Einschränkung der Nachteile des Fachlehrersystems, das sich schon sehr bedenklich auszubreiten drohte; weiter die Gestattung einer gewissen Mannigfaltigkeit und Freiheit im Unterrichtsbetriebe und in der Gestaltung der Lehrpläne; ich rechne weiter dahin die erweiterte Körperpflege und Fürsorge in schulhygienischer Hinsicht; nächstdem die geistige Entlastung des Kindes, einmal durch Ausscheidung entbehrlichen Lehr- und Gedächtnisstoffes, die Verminderung der Stundenzahl, die Verlegung der Hauptarbeit in die Schule und die Erleichterung der Reifeprüfung; nächstdem ist erreicht ein gewisser Bildungsabschluß nach dem sechsten Jahrgange, und endlich ist doch auch eine Besserstellung des Lehrerstandes erzielt worden."

Seine Zustimmung dagegen sprach H. v. Schenckendorff dem Dr. Kropatscheck bezüglich des Verlangens nach einer Vermehrung der Provinzialschulratsstellen aus, und richtete dann an den Herrn Minister die Fragen, wie die neueingerichteten pädagogischen Seminare sich bewähren und ob es sich nicht empfehle, neben den Gymnasialseminaren auch einige pädagogische Universitätsseminare zu schaffen, wie sie außerhalb Preußens bestünden. Besonders eingehend aber sprach er sich über die Errichtung von Anstalten mit lateinlosem Unterbau aus. Er sei keineswegs der Ansicht, daß man auf einmal und im ganzen Lande eine solche Organisation einführen solle. „Dies verlangen auch die Vertreter dieser Richtung nicht. Das würde in der That ein Radikalismus sein, ein Bruch mit der historischen Entwickelung, den ich also nicht billigen kann. Aber, m. H., auf einer Stelle im Lande einen solchen Versuch zu machen, ist in der That doch zu wenig. Ich bitte Sie, zu bedenken, welchen Zufälligkeiten ein solcher Versuch ausgesetzt ist. Ich bin der Meinung, man möge da doch nicht zu vorsichtig sein; hat man das Prinzip einmal an entscheidender Stelle anerkannt und will man den Versuch machen, so soll man doch nicht nur einen Scheinversuch machen, sondern einen wirklichen Versuch. Derselbe ist in dieser Form aber ungemeinen Zufälligkeiten ausgesetzt; der Direktor kann von seiner Stellung zurücktreten; andere Verhältnisse können eintreten, die den Versuch stören — kurz und gut: ein Versuch an einem Orte ist sehr bedenklich. Auch die Erfahrungen, die man dort sammelt, sind naturgemäß nur einseitiger Natur und beziehen sich nur auf Frankfurt, beziehungsweise den Westen. Wir haben ja in großem Maßstabe Gegner, das weiß ich; auch Herr Kollege Kropatscheck ist ein Gegner. Ich freue mich aber, daß der Herr Minister diesen Versuch macht, und hoffe, daß er weiterhin Folgen haben wird. Ich bin der Meinung, daß wenigstens in jeder Provinz ein solcher Versuch gemacht werden müßte." [1])

---

geführt hat: „Was die einem Lehrer zu überweisende Zahl von Unterrichtsstunden betrifft, so gilt als Regel, daß an den Anstalten, welche die frequentesten Klassen haben, jene für den Direktor in der Regel 12—14, für den Professor [d. h. für jeden definitiv angestellten Lehrer] 18—20, für den Elementarlehrer 24—26, an kleineren Anstalten für den Direktor 18—20, für den Professor 22—24, für den Elementarlehrer 28—30 betrage." U.

[1]) Wer von der Ungeeignetheit der Unterbauorganisation durch die ausländischen Erfahrungen reichlich überzeugt ist, wer z. B. nach Ergebnissen, wie ich sie S. 201 fg. des vorigen

Weiterhin sprach H. v. Schenckendorff den Wunsch aus, daß den Kammern von der Unterrichtsverwaltung etwa 3 Jahre nach Einführung der Reform in einer Denkschrift Mitteilungen über die weitere Ausgestaltung und über die Erfolge der Neuregelung gemacht werden möchten; berührte dann die Berechtigungsfrage, insbesondere die Nachprüfung, die von Gymnasialabiturienten verlangt werden solle, wenn sie ein Polytechnikum bezögen; und empfahl schließlich die Schaffung eines ständigen Beirates des Ministeriums für das höhere Schulwesen, der etwa zur Hälfte aus Fachmännern, zur anderen Hälfte aus Nichtfachmännern zusammengesetzt sei.

Hierauf erwiderte als Regierungskommissär Herr Geheimerat **Stauder** Folgendes:

„Ich danke zunächst im Namen des Herrn Kultusministers dem Herrn Abgeordneten v. Schenckendorff für die wohlwollende Beurteilung, die er den Endzielen der neuen Lehrpläne und der neuen Prüfungsordnungen sowie den Bestrebungen, die die Regierung bei der Schulreform verfolgt, hat zu Teil werden lassen. Die Unterrichtsverwaltung ist sich bewußt, daß sie unter den schwierigsten Verhältnissen mitten im Streit der Parteien, nach bestem Wissen und Gewissen zum Nutzen und Frommen unserer höheren Schulen ihr Bestes gethan hat. Daß eine solche Arbeit der Kritik ausgesetzt sein würde, daß sie Tadel erführe, das hat die Unterrichtsverwaltung bereits in der Denkschrift ausgesprochen, die sie im vorigen Jahre die Ehre hatte, dem Hohen Hause vorzulegen. Daß eine solche Kritik zu erwarten war, verstand sich von selbst angesichts der circa 400 vielfach sich ganz widersprechenden Reformvorschläge, die bei der Unterrichtsverwaltung eingegangen waren. Die Erfahrung und die Erfahrung allein wird darüber entscheiden können, ob wir überall das Richtige getroffen haben, inwieweit wir, im Laufe der Zeit eines Besseren belehrt, hier und da bessernde Hand anlegen müssen. Ich stehe nicht an, im Auftrage meines Herrn Chefs zu erklären, daß er bereit ist, die Denkschrift, welche der Herr Abgeordnete v. Schenckendorff von uns wünschte, nach Verlauf von etwa drei Jahren dem Hause der Abgeordneten vorzulegen."

„Gegenüber abfälligen Urteilen, die ja hier im Hause und auswärts laut geworden sind, darf ich doch — ohne uns rühmen zu wollen — hervorheben, daß die führenden Männer in unserer heutigen pädagogischen Welt — ich nenne nur Namen wie Schrader, Schiller, den zu früh verstorbenen Direktor Dr. Frick und andere — im Ganzen sich günstig über unsere Bestrebungen ausgesprochen haben."

„Ein großes Ziel ist jedenfalls heute schon erreicht. Eine der Hauptabsichten unserer Schulreform war die Vermehrung der lateinlosen Schulen. Ich kann Ihnen mitteilen, daß nach den Verhandlungen, die wir im Laufe dieses Jahres mit den Provinzialschulkollegien und den verschiedenen Patronaten des Landes geführt haben, die Zahl der lateinlosen Schulen bereits für den Ostertermin 1893 von 65 im vorigen Jahre auf 87 steigen wird, und daß wir nach diesem Termin natürlich in successiver Entwicklung über eine Reihe von Jahren hinaus in Zukunft voraussichtlich ungefähr 189 lateinlose Schulen im Lande haben werden, Oberrealschulen und Realschulen."

„Außerdem kann ich mitteilen, daß das zweite Ziel der Reform, eine mög-

Jahrgangs dieser Zeitschrift angeführt habe, nicht zweifelt, daß der lateinlose Unterbau die Zahl der lateinlernenden Schüler nicht vermindern, sondern vermehren würde, der kann natürlich nicht empfehlen, daß mehrere Versuche in der Art des Frankfurtischen gemacht werden. Aber zu dem Zweck, damit belehrbare Freunde dieser Unterrichtsgestaltung belehrt werden, könnte es uns ja ganz recht sein, wenn der Wunsch des H. v. Schenckendorff in Erfüllung ginge und wenn die Probe auch unter etwas anderen Umständen, als in Frankfurt gemacht würde.

U.

lichste Minderung der Vollanstalten, fest ins Auge gefaßt ist, und eine Reduktion von etwa 21 Vollanstalten in Nichtvollanstalten nach und nach eintreten wird. Also was diese äußeren Verhältnisse anlangt, glaube ich, wird der H. Abg. v. Schenckendorff mit der Entwicklung — soweit sie sich zur Zeit übersehen läßt — zufrieden sein können."

„Indem ich nun näher auf die einzelnen Fragen des Herrn Abg. eingehe, bemerke ich zunächst über die Gymnasialseminare, das heißt, wie die Herren wissen, diejenigen pädagogischen Seminare zur praktischen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen, welche wir mit Ihrer freundlichen Bewilligung seit dem Jahre 1890 ins Leben gerufen haben, daß deren Entwickelung nach allen Berichten eine außerordentlich günstige ist. Die Zahl dieser Seminare hat sich im Ganzen im Jahre 1891/92 auf 40 gestellt, und an diesen 40 Anstalten wurden 197 Kandidaten in dieser Weise vorgebildet."

„Ich muß aber hinzufügen, daß außer diesen 40 neuen pädagogischen Seminarien noch 12 alte bestehen, an welchen praeter propter 70 Kandidaten jährlich ausgebildet werden, so daß wir also im Ganzen 197 + 70 = 267 Kandidaten — also noch 42 mehr, als wir jährlich im Durchschnitt bedürfen — praktisch vorbereitet haben. Es wird den Herren vielleicht auch interessant sein, zu erfahren, daß ein großer Teil der deutschen Bundesstaaten dieser unserer Einrichtung gefolgt ist, teils so, daß sie eigene Einrichtungen nach dem Muster der preußischen getroffen haben, teils so, daß sie mit Preußen in Kartell getreten sind und Preußen nun ihre Kandidaten übernimmt und sie dann zum Probejahr in ihre Staaten zurückgehen läßt. Ja, der größte deutsche Bundesstaat nach Preußen, Bayern, hat im vorigen Jahre Kommissare zur Prüfung unserer Einrichtungen nach Preußen geschickt, und, wie ich neuerdings gelesen habe, ist in der bayerischen Abgeordnetenkammer auf Antrag des Ministeriums dieselbe Einrichtung, wenn auch auf ein Jahr beschränkt, in Bayern eingeführt worden. Also ich glaube, m. H., mit der Entwickelung dieser neuen Einrichtung kann man wohl zufrieden sein."

„Was dann die zweite Frage des Herrn Abg. an den Herrn Minister betrifft, die nach der Weiterentwickelung des Altonaer beziehungsweise Frankfurter Systems, so kann ich nur Folgendes erwidern. Wie die Unterrichtsverwaltung zu dieser in der That weittragenden Frage steht, hat sie in der Denkschrift vom vorigen Jahr klar ausgesprochen. Diese Frage ist von eminenter sozialer Bedeutung, aber auch von eminent weittragender Wichtigkeit für die ganze Entwickelung des deutschen und nicht bloß des preußischen Schulwesens; sie bedarf daher der sorgfältigsten Prüfung nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch. Ich mache besonders darauf aufmerksam, daß, wollten wir heute in dieser Frage einseitig vorgehen, wir einen Bruch mit dem ganzen übrigen Deutschland vollziehen würden. Wer da weiß, wie mühsam diese Einheit auf idealem Gebiete hergestellt ist, und erwägt, wie eng wir heute mit dem übrigen Deutschland verbunden sind, wird es geradezu für eine Unmöglichkeit erklären, da einseitig und generell von Seiten des größten Bundesstaates vorzugehen, ohne der Nachfolge der übrigen gleichberechtigten Bundesglieder gewiß zu sein."

„Wohl aber hat der Herr Minister Graf v. Zedlitz seiner Zeit ausdrücklich den sogenannten Frankfurter Versuch als solchen gebilligt und gefördert. Derselbe besteht darin, wie die Herren wissen, daß man den Unterricht in den Sprachen mit einer modernen Fremdsprache, der französischen, beginnt, das Latein für Gymnasien und Realgymnasien erst in Tertia, das Griechische in Untersekunda einsetzen läßt. Die Stadt Frankfurt, der man in dieser Beziehung danken muß, hat sich bereit erklärt, ihr städtisches Doppelgymnasium mit je 9 Klassen für das alte und

für das neue System einzurichten. Ein tüchtiger Pädagoge, der Direktor Dr. Reinhardt, mit einem für die Sache begeisterten Lehrerkollegium hat sich in den Dienst dieser Idee gestellt, und wir dürfen hoffen, daß wir nach einer Reihe von Jahren ein praktisch verwertbares Ergebnis haben werden. Die Unterrichtsverwaltung verfolgt diesen Versuch mit dem allerhöchsten Interesse und wünschte, daß derselbe hier und da in größeren Städten des Landes bereits Nachahmung gefunden hätte; Anregung dazu hat sie mehrfach gegeben. Allein vergessen Sie nicht die Schwierigkeiten, die der Durchführung eines solchen Versuchs entgegenstehen! Derselbe setzt einmal eine große Stadt voraus, welche mindestens je zwei Schulen gleicher Art hat, zwei Gymnasien und zwei Realgymnasien; denn sie muß den Eltern, die auf den Versuch nicht eingehen wollen, während der Zwischenzeit die Möglichkeit offen lassen, ihre Kinder auch nach dem alten System unterrichten zu lassen. Ferner setzt der Versuch eine möglichst seßhafte Bevölkerung voraus, wie sie in Frankfurt am Main vorhanden ist, weil bei dieser der Schulwechsel ein geringer ist; denn der Übergang von einer Anstalt neueren Systems ist fast ausgeschlossen. Endlich setzt der Versuch einen Direktor voraus, der sich voll in die Idee einlebt, und ein Lehrerkollegium, welches ihn bereitwillig und verständnisvoll darin unterstützt. Sind diese Vorbedingungen nicht vorhanden, so ist die Ausführung ungemein schwierig, ja, es würde zum Nachteil der Sache gereichen, wenn man trotzdem den Versuch wagen wollte. Gleichwohl hat der Herr Minister, wie gesagt, es an Anregung nicht fehlen lassen und wird weiterhin die Entwickelung auch mit Wohlwollen begleiten."

„Dasselbe ist der Fall mit dem Versuch, den man in Altona mit Realgymnasium und Realschule gemacht hat. Dieses System hat Nachfolge gefunden in Magdeburg an der Guerickeschule und in neuerer Zeit wieder in Iserlohn. Wir hoffen, daß auch dadurch eine weitere Klarstellung der schwierigen Frage aus der Praxis heraus erfolgt."

„Ich darf noch weiter hinzufügen, daß infolge der größeren Freiheit in der Gestaltung der Lehrpläne, welche die Unterrichtsverwaltung seinerzeit versprochen und ehrlich durchgeführt hat, außer diesen Hauptsystemen noch andere in Betracht kommen, daß z. B. in der Rheinprovinz in Bonn, in Köln, in Müllheim a. Rh. und in Trier die Realgymnasien so umgestaltet worden sind, daß, wie es in den Lehrplänen in dem Zusatz zu A—D 1 gestattet ist, auf gymnasialem Unterbau (mit wahlfreiem Englisch statt des Griechischen) Gymnasium einerseits und Oberrealschule andererseits aufgesetzt werden können. Ferner hat der Herr Minister an den Orten, wo keine lateintreibende Realanstalt vorhanden ist, in einer Reihe von Fällen gestattet, daß vom Griechischen dispensiert werde. Ich glaube also, nach allen diesen Richtungen sind wir den Wünschen der Bevölkerung weit entgegengekommen. Ich darf überdies noch namens meines Herrn Chefs die Erklärung abgeben — und ich hoffe, daß diese im Lande zur Beruhigung dient —, daß der Herr Minister entschlossen ist, ebenso wie sein Herr Amtsvorgänger den Realgymnasien jede Forderung, die innerhalb des Rahmens der Schulreform möglich ist, auch in Zukunft zu Teil werden zu lassen, daß er insbesondere einen ehrlichen Wettbewerb zwischen den Realgymnasien und den Oberrealschulen in jeder Weise begünstigen wird."

Nachdem Herr Geheimerat Stauder sodann gezeigt, wie die Nachprüfung der Gymnasialabiturienten, die ein Polytechnikum besuchen wollen, auf unüberwindliche Schwierigkeiten gestoßen sei, schloß er mit folgenden Worten:

„Was nun den ständigen technischen Beirat betrifft, — das war ja die letzte Hauptfrage des Herrn Abg. —, so möchte ich mir doch gestatten, den verehrten Herrn darauf aufmerksam zu machen, daß diese Frage seit Jahren, wie ich mich erinnere, wiederholt hier im Hause durch den Abg. Virchow zur Sprache

gebracht worden ist und daß die Unterrichtsverwaltung sich stets ablehnend verhalten hat. Zunächst hat der Herr Minister bereits einen solchen technischen Beirat, wenn er als ständig gedacht ist: er hat seine Provinzialschulkollegien, er hat seine vortragenden Räte; ferner hat der Herr Minister einen höchst bedeutsamen und in der That für uns außerordentlich wertvollen ständigen Beirat in den Direktorenkonferenzen der einzelnen Provinzen des Staates. Alle drei Jahre, m. H., treten in den Provinzen die Direktoren zusammen und beraten über Fragen des höheren Schulwesens von allgemeinem Interesse, welche durch den Herrn Minister festgestellt werden. Zweitens, meine Herren, glaube ich, in keinem Berufe und in keinem Stande ist das Versammlungswesen mehr ausgebildet als unter den Lehrern. In der That gehen von den Lehrerversammlungen, von den allgemeinen sowohl wie von den Provinzialversammlungen, auch viele Anregungen für die Unterrichtsverwaltung aus, und ich weiß am besten, was ich, als ich die Masse von Vorschlägen für die Unterrichtsreform zu bewältigen hatte, speziell diesen Anregungen — einerseits der Direktorenverhandlungen, andererseits der Lehrerversammlungen — zu verdanken hatte. Dagegen nimmt der Herr Minister nicht Anstand, wenn im einzelnen Falle zu irgend einer Zeit bestimmte Fragen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens an ihn herantreten, in denen er es für richtig hält, den sachlichen Beirat von Männern, die mitten im Leben und mitten im Volke stehen, zu hören, solche Männer zu berufen und mit seinen technischen Räten zusammentreten zu lassen. Das wäre ja — wenn H. von Schenckendorff doch auf das ständig kein Gewicht legt — ungefähr das, was er nach der Richtung wünscht."

„M. H., aus alle dem, was ich vorzutragen mir erlaubte, werden Sie, glaube ich, doch die Überzeugung gewonnen haben, daß die Unterrichtsverwaltung redlich bemüht gewesen ist, in dieser kurzen Zeit alles das zu leisten, was man billigerweise von ihr erwarten konnte. Daß die Reform nicht abschließend ist, das wissen wir alle. Was ist abschließend auf dieser Welt? Erweist sich nur dasjenige, was wir geschaffen haben, so entwicklungsfähig, wie wir es bestimmt erwarten, so hoffe ich, daß wir mit Hülfe unseres wirklich außerordentlich tüchtigen und pflichttreuen Lehrerstandes, der sich ja durch das, was von Ihrer Seite für ihn geschehen ist, ohnehin gehoben fühlt, unsere höheren Schulen nicht nur auf dem Niveau erhalten, auf dem sie jetzt stehen, sondern daß wir in ihnen in Zukunft noch Besseres und Erfreulicheres zum Segen des Landes leisten können, als bisher."

Die neuen Lehrpläne für die Gymnasien im Großherzogtum Sachsen-Weimar, im Herzogtum Anhalt und in Hamburg.

Es ist nicht unwichtig, auch zu erfahren, wie die kleineren deutschen Staaten sich zu den in Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg vorgenommenen Neuerungen verhalten. Die folgenden Mitteilungen entnehmen wir dem letzten Jahresbericht über das Gymnasium zu Weimar (nur die Zahlen des preußischen Lehrplans sind von mir hinzugesetzt), der uns freundlichst zugesandten Verfügung der Anhaltischen Regierung und einem Briefe des Herrn Kollegen Wegehaupt, Direktors des Wilhelm-Gymnasiums in Hamburg.

Sachsen-Weimar.

Die in den letzten Jahren immer mächtiger gewordene Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, insbesondere auch die großen Änderungen, die in den Nachbarstaaten, vor allen im

Königreich Preußen, vorgenommen worden sind, haben die Großherzogliche Staatsregierung veranlaßt, auch ihrerseits die bestehenden Einrichtungen einer erneuten Prüfung zu unterziehen.

Demgemäß wurde durch Verfügung vom 27. Mai 1892 den Direktoren aufgegeben, mit den Lehrern ihrer Anstalten die Preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen vom Jahre 1891 eingehend durchzuberaten und über das Ergebnis bis Ende August Bericht zu erstatten. Nachdem dies geschehen war, wurden die Direktoren am 10. Dezember 1892 zu einer Verhandlung im Großherzoglichen Kultusdepartement eingeladen, in der die Hauptgesichtspunkte eine abschließende Erörterung fanden.

Als das Hauptergebnis ist eine, das Bewährte der bisherigen Einrichtung behutsam festhaltende Abänderung des Lehrplanes zu betrachten, die aus der nachfolgenden Übersicht zu erkennen ist:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Su.	Preußen.
Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch	3	3	2	2	2	2	3	3	3	23	26
Lateinisch	9	9	9	8	8	8	7	7	7	72	62
Griechisch	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40	36
Französisch	—	—	4	3	3	2	2	2	2	18	19
Geschichte und Erdkunde	2	4	4	3	3	3	3	3	3	28	26
Rechnen und Mathematik	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33	34
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	8
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	10
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	8
Summe	26	28	29	30	30	30	30	29	29	261	252
Dazu als Wahlfächer:											
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4	6
Hebräisch	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	6

Hierzu tritt Singen mit 1 bis 2 Stunden und Turnen mit 2 St. für jede Klasse.

Danach ist der deutsche Unterricht in Obersekunda auf 3 St. erhöht; dem Lateinischen wird in Sexta, Quinta, Obertertia, Obersekunda, Unterprima, Oberprima je eine Stunde entzogen; das Französische verliert in Quarta eine und gewinnt dafür in Obertertia eine Stunde. Englisch wird in Unterprima und Oberprima als wahlfreies Fach neu eingeführt. Im übrigen bleiben die bisherigen Ansätze unverändert. Der neue Lehrplan wird von Ostern 1893 ab dem Unterrichte zu Grunde gelegt.

Auch die wohlbewährte Ordnung der Reifeprüfung erleidet keine wesentliche Umänderung; denn daß, wie anderwärts, in der schriftlichen Prüfung bei Griechisch und Hebräisch künftig eine Übersetzung in das Deutsche, statt aus dem Deutschen in die fremde Sprache, tritt und daß sich die Prüfung durchweg auf das Lehrgebiet der Prima zu beschränken hat, darf als eine solche kaum betrachtet werden.

Die in Preußen eingeführte Abschlußprüfung für die Versetzung nach Obersekunda, die dort Verschiebungen im Unterrichte veranlaßt hat, die nicht als Verbesserungen erachtet werden können, wird auf solche Schüler beschränkt, die sich des künftigen Berufes wegen freiwillig melden (Min.-Verf. v. 29. Januar 1893). Indes hat diese Einrichtung auf die Abgrenzung des Unterrichtsgebietes keinen Einfluß.

Anhalt.

Der Ostern 1892 eingeführte Stundenplan der anhaltischen Gymnasien unterscheidet sich von dem preußischen nur dadurch, daß er für Quinta eine Stunde Deutsch mehr angesetzt hat, und daß der Turnstunden in allen Klassen, wie bisher, nur zwei sind.



Hamburg.

Hier wurde im vorigen Sommer der folgende Lehrplan für die Gymnasien eingeführt, der sich von dem preußischen am wesentlichsten dadurch unterscheidet, daß der von U. II bis O. I reichende englische Unterricht obligatorisch ist. Die eingeklammerten Zahlen sind die des früheren Hamburgischen Lehrplans.

Lehrfächer	VI	V	IV	U.III	O.III	U.II	O.II	U.I	O.I	Zusammen
1. Religionslehre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
2. Deutsch	8	2	2	2	2	2	2	3	3	21
3. Lateinisch	8	8	8 (10)	8	8	8	7 (8)	7 (8)	7 (8)	69 (74)
4. Griechisch	—	—	—	6 (7)	6 (7)	6 (7)	6	6	6	36 (39)
5. Französisch	—	(4)	5 (4)	3 (2)	3 (2)	2	2	2	2	19 (20)
6. Englisch	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
7. Geschichte und	1 (0)	1 (0)	2	2	2	2	3	3	3	19 (17) } 28
8. Erdkunde	2 (3)	2 (3)	2	1	1	1	—	—	—	9 (11) }
9. Mathematik und	—	—	2	3	3	3	4	3 (4)	3 (4)	21 (23)
10. Rechnen	4	4 (3)	2	—	—	—	—	—	—	10 (9)
11. Naturlehre und	—	—	—	—	1 (2)	2	2	2	2	9 (10)
12. Naturbeschreibung	2	2	2	1 (2)	—	—	—	—	—	7 (8)
13. Zeichnen	(2)	2	2	2	2	—	—	—	—	8 (10)
14. Schreiben	2	2	(1)	—	—	—	—	—	—	4 (5)
Zusammen A	24 (26)	25 (28)	29 (31)	30 (31)	30 (31)	30 (31)	30 (31)	30 (32)	30 (32)	258
Dazu:										
15. Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
16. Turnen	2	2	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	
17. Hebräisch	—	—	—	—	—	—	2	2	2	
18. Zeichnen (nicht verbindlich)	—	—	—	—	—	2	2	2	2	
Zusammen B	4	4	4	4	4	6	8	8	8	
Zusammen A u. B	28 (30)	29 (32)	33 (36)	34 (36)	34 (36)	36 (38)	38 (40)	38 (41)	38 (41)	

Im Lateinischen sind die Stunden in IV um 2 vermindert, dagegen hat man in O. II und I sich nicht entschließen können, unter 7 Stunden herunterzugehen.

Im Französischen ist der Anfangsunterricht nach Quarta verlegt, setzt aber dort gleich mit 5 Stunden ein und behält 3 Std. bis O. III. Von U. II ab, wo obligatorisch Englisch eintritt, ist Französisch mit 2 Std. bedacht.

Die bisherige 3te Std. für Erdkunde in VI und V wird jetzt für Geschichte verwendet und ist entweder mit dem deutschen oder dem geographischen Unterricht verbunden.

Der Lehrstoff in Geschichte in III und U. II ist so einzuteilen, daß die deutsche Geschichte der neuesten Zeit in U. II zum Abschluß kommt, die gesamte alte Geschichte ist demgemäß in O. II zu erledigen.

In I sind nur 3 Std. für Mathematik angesetzt. Da die Schulbehörde eine gelegentliche vorübergehende Verschiebung der Stundenzahlen in Mathematik und Physik gestattet, so ist der Verlust nicht bedeutend; auch darf nicht unberücksichtigt bleiben, daß die bisherigen mathematischen Anforderungen in Hamburg sehr hoch waren, man also bei Verminderung derselben mit 3 Std. auskommen kann. Übrigens ist es nicht ausgeschlossen, daß in U. II, wenn das Bedürfnis sich zeigen sollte, für Mathematik 4 Std. angesetzt werden.

In U. III ist die Naturbeschreibung, in O. III die Naturlehre auf eine Std. beschränkt. Den Direktoren ist es überlassen, die Stunde in Obertertia für einen vorbereitenden Kursus in Physik oder für elementare Anthropologie oder für eigentliche Naturbeschreibung zu verwenden, je nachdem geeignete Lehrer vorhanden sind.

Bezüglich des Turnens bleibt es den einzelnen Direktoren überlassen, ob sie unter Berücksichtigung der Personal- und Raumverhältnisse ihrer Anstalten zu den 2 allgemein verbindlichen Turnstunden jeder Klasse noch eine dritte, etwa zu Turnspielen und dergl. zu verwendende Stunde hinzufügen wollen; bisher wurde die 3. Turnstunde als Vorturnerstunde verwendet.

Instruktion für die Studienreisen von Lehrpersonen an österreichischen Mittelschulen nach Italien und Griechenland.

Diese Instruktion, ein klarredendes Zeugnis von der Fürsorge des österreichischen Kultusministeriums für die Vervollkommnung des altklassischen Unterrichts, ist auch in Einzelheiten für uns von Interesse. Man vergleiche damit die in mehrfachen Punkten übereinstimmenden Weisungen, welche die Leiter der griechischen Studienreise badischer Philologen an die Teilnehmer richteten (Humanist. Gymnasium 1892 I S. 56).

Die auf Grund der Allerhöchsten Entschließung vom 26. Oktober 1891 (Ministerial-Erlaß vom 1. März 1892, Z. 23.250 ex 1891) errichteten Stipendien für Studienreisen nach Italien und Griechenland verfolgen den Zweck, Lehrern der klassischen Philologie oder Geschichte an Mittelschulen Gelegenheit zu bieten, durch das Studium dieser wichtigsten alten Culturländer ihre berufliche Ausbildung zu erweitern und dadurch in höherem Grade befähigt zu werden, den Schülern das Verständnis für das Geistes- und Culturleben der klassischen Völker des Altertums zu erschließen.

1. Zur Erzielung dieses obersten Zweckes werden die Stipendisten von den Hauptplätzen der alten Geschichte lebendige Anschauung zu erwerben und ihre Denkmäler genau kennen zu lernen suchen. Sie werden nicht nur der Antike, sondern auch den großen Werken der modernen Kunst in gewissenhaften Studien nachgehen und Verständnis archäologischer Forschungen zu gewinnen trachten. Nicht minder werden sie der Natur des Südens im großen wie im kleinen volle Aufmerksamkeit widmen, die Eigenart und Lebensweise seiner Bewohner, ihre Sprache, ihren Verkehr, ihre Arbeit in Stadt und Land verfolgen, in jedem Sinne also den großen Gegensatz des klassischen Bodens, auf dem zuletzt alles Verständnis antiker Kunst und Literatur beruht, mit empfänglichem Sinne auf sich wirken lassen, ohne welches innere Erlebnis ein Vollgewinn der Reise nicht gedacht werden kann. Je vielseitiger diese Eindrücke aufgenommen und für das Leben festgehalten werden, um so gewisser werden sie einen Schatz persönlicher Erfahrungen begründen, welcher dem Unterrichte eine tiefere Wirkung sichern kann.

Der allgemeine Zweck der Stipendien schließt ein gelegentliches Verfolgen wissenschaftlicher Einzelarbeiten nicht vollkommen aus, verlangt aber bei der Kürze der verfügbaren Zeit und der Größe der zu leistenden Aufgabe, daß solche Arbeiten keinesfalls im Vordergrunde stehen, daß vielmehr in erster Linie alles genutzt werde, was mittelbar oder unmittelbar dem Unterrichte und der Schule zugute kommen kann.

2. Der Bestimmung und der Verleihung der Stipendien gemäß ist die Studienreise mit Beginn des zweiten Semesters anzutreten und bei sorgsamer Verwendung des Stipendienbetrages bis Ende August auszudehnen.

3. Wenn auch die Bestimmung des Reiseplanes dem Stipendisten überlassen bleibt, so wird doch die Erwartung ausgesprochen, daß in Italien mindestens Venedig, Florenz, Rom, Neapel und Pompeji, in Griechenland außer Athen die von da aus leicht erreichbaren Orte: Korinth, Mykene, Tiryns, Olympia, wenn möglich auch Sparta, Delphi (eventuel im Orient: Troja, Pergamum und Ephesus) besucht werden. Im allgemeinen kann als zweckentsprechender Reiseplan empfohlen werden: auf Venedig 4 Tage, auf Florenz 10 Tage, auf Rom 4 Wochen zu verwenden; April und Mai in Griechenland, Juni in Neapel und Pompeji, Juli wieder in Rom zu verbringen, den Rest für einen wechselnden Aufenthalt im

Albaner- und Sabinergebirge zu benützen und die Rückreise über Ravenna (Spalato) und Aquileja zu nehmen. Nicht unmöglich mag es sein, auch Sicilien zu berühren. Doch ist allzu weites, rasches Ausgreifen zu meiden, da es ersprießlicher ist, an einigen Hauptorten heimisch zu werden als durch flüchtige, oberflächliche Eindrücke den Sinn zu ermüden.

4. Unerläßlich ist eine praktische Vertrautheit mit den Landessprachen, vornehmlich mit dem Italienischen. Die sachliche Vorbereitung für die Reise fördern die von Fachmännern bearbeiteten Reisehandbücher Bädekers (in den neuesten Auflagen zu benützen), welche wichtige kunsthistorische Einleitungen von Anton Springer und Reinhard Kekulé enthalten, die einschlägige Specialliteratur nachweisen und Grundlagen für das Erlernen der fremden Sprachen, insbesondere des Neugriechischen, bieten. Für nähere Studien alter und neuer Kunst in Italien ist Jakob Burckhardts Cicerone, in fünfter Auflage bearbeitet von Wilhelm Bode, das anerkannt erste Hilfsmittel. Als orientierende Lektüre sind Gregorovius' Wanderjahre in Italien zu empfehlen, für speciellere archäologische Studien die Artikel: Rom, Athen, Pompeji, Olympia, Pergamum in Baumeisters Denkmälern des klassischen Altertums; ferner Karl Schuchhardt, Schliemanns Ausgrabungen, 2. Auflage, Leipzig 1891; Friederichs-Wolters, die Gipsabgüsse antiker Bildwerke in historischer Folge erklärt, Berlin 1885; Wolfgang Helbig, Führer durch die öffentlichen Sammlungen Roms, Leipzig 1891. Über alle Fachstudien hinaus bleibt aber das Grundbuch: Goethes Italienische Reise, die in Verbindung mit Goethes Schilderung Winckelmanns den historisch gebildeten Nordländer auf letzte Höhen der Betrachtung führt.

5. Die Reisepässe bedürfen für Griechenland und die Türkei eines vorgängigen Visums der diplomatischen Vertretungen dieser Länder. Mit Rücksicht auf das in Griechenland nicht seltene Auftreten von Blattern erklären Sachverständige eine erneute Impfung für wünschenswert.

6. Um den Stipendisten in Italien kostenfreien Zutritt in alle staatlichen Sammlungen und Ausgrabungsstätten des Königreiches zu sichern, ferner den Eintritt in die päpstlichen Museen und Gallerien zu erleichtern, endlich wegen des Zutritts der Stipendisten zum kaiserlich deutschen archäologischen Institute in Rom (imp. istituto archeologico Germanico, Direktoren Professor Eugen Petersen und Professor Christian Hülsen) und zum kaiserlich deutschen archäologischen Institut in Athen (σχολὴ Γερμανική, Direktoren Dr. Wilhelm Dörpfeld und Dr. Paul Wolters), sowie wegen der Teilnahme an den von diesen Instituten jährlich veranstalteten periegetischen Vorträgen, insbesondere in Pompeji unter der Führung des Herrn Professors Mau, im Peloponnes unter der Führung des Herrn Architekten Dörpfeld, wurden bereits Einleitungen getroffen ....

8. Ohne fortlaufende, ausführliche Aufzeichnungen, welche in Skizzen und gelegentlich erworbenen Photographien wirksame Unterstützung finden, gelingt es schwer, die Fülle des Gesehenen und Erlebten fest einzuprägen. In der gewissenhaften Führung eines Tagebuches werden auch die nötigen Behelfe gewonnen zur Verfassung des Reiseberichtes, welchen die Stipendisten nach Abschluß ihrer Reise auf dem Dienstwege an das Ministerium für Kultus und Unterricht zu erstatten haben. In diesem Berichte ist der Gang der Reise nach Ort und Zeit genau anzugeben und der Gewinn näher darzulegen, den die Stipendisten in Ausnützung aller sich bietenden Anlässe für ihre persönliche Fortbildung wie für die Ausübung ihres Berufes erreicht haben. Auch wird es ihnen nach der Rückkehr Bedürfnis sein, die Zwecke dieser Reisestipendien im Kreise ihrer Berufsgenossen durch Vorträge oder durch Besprechungen in Fachzeitschriften zu fördern, um erkennen zu lassen, wie sie das Vertrauen rechtfertigten, das ihnen durch die Verleihung des Staatsstipendiums entgegengebracht wurde.

Die Einheitsschule in Ungarn.

Über das Projekt des ungarischen Unterrichtsministers, Grafen Csáky, welcher Lateinschule und lateinlose Realschule zu einem Unterrichtsorganismus verschmelzen will, habe ich oben S. 28 schon Einiges bemerkt.

Im Februar 1892 berief der Minister zu dem Zweck der Prüfung seines Planes eine Enquête hervorragender Schul- und Fachmänner zusammen, um mit denselben über die Modalitäten der durch ihn bereits seit seinem Amtsantritte geplanten Einheitsheitsschule zu beraten. Das unmittelbare Objekt der Beratungen bildete die Frage, ob und in welcher Weise an die Stelle der beiden derzeit bestehenden Mittelschulen eine einzige Anstalt treten könne. Unter Mittelschulen sind in Ungarn das Gymnasium (mit allgemein obligatorischem Latein und fakultativ obligatem Griechisch) und die Realschule (ohne die klassischen Sprachen, mit obligatem Französisch) zu verstehen. Beide Anstalten bereiten für die Hochschulen vor, und zwar die Gymnasien für alle Arten von Hochschulen, bloß mit der einen Beschränkung, daß die theologische Fakultät und die klassisch-philologischen Studien die Absolvierung auch des griechischen Unterrichts voraussetzen, während die Realschule zum Besuche des Polytechnikums und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer der philosophischen Fakultät berechtigt. Die Frage, auf welche die Enquête zu antworten hatte, lautete demnach im Allgemeinen: Ist es möglich, und eventuell mittelst welcher Modalitäten, diese beiden Mittelschulen durch eine einzige, einheitliche Schule zu ersetzen? Die Volksschule und die (sechsklassige) Bürgerschule (welche etwa der deutschen „Mittelschule“ entspricht) wurden bei diesen Beratungen nur insofern gestreift, als das Verhältnis der ins Auge gefaßten Einheitsschule zu diesen Anstalten nicht ganz ignoriert werden konnte.

Der Minister hatte zu den Beratungen, welche sechs Sitzungen in Anspruch nahmen, die folgenden Herren geladen: den Rektor der Universität Baron Roland Eötvös, den Rektor des Polytechnikums Julius König, den reformierten Bischof Karl Szász, den Vizepräsidenten des Unterrichtsrates Gustav Heinrich, den Reichstagsabgeordneten Julius Schwarcz, die Universitätsprofessoren Zoltán Beöthy, Ludwig Felméry und Friedrich Medveczky, die Oberdirektoren Ipoly Fehér, Otto Homan und Ludwig Spitkó, den Schulinspektor Karl Verédy, den Präsidenten des Mittelschullehrer-Vereins Anton Berecz, die Realschuldirektoren Karl Hofer und Emil Rombauer, die Gymnasial- und Realschulprofessoren Bernhard Alexander, Emanuel Beke, Florian Cherven, Moritz Kármán, Franz Kemény, Josef Paszlavszky und August Schmidt, endlich den Bürgerschuldirektor Alexander Lengyel. Von Seiten des Unterrichtsministeriums waren anwesend Staatssekretär Albert Berzeviczy, die Ministerialräte Johann Klamarik, Ludwig Markusovszky und Georg Szathmáry, die Sektionsräte Alexander Leövey und Josef Lévay und der dem Unterrichtsministerium zur Dienstleistung zugeteilte Gymnasialdirektor Ernst Finácz y.

Die der Enquête vorgelegten Fragen, welche den Geladenen bereits vorher zum Studium zugesandt worden waren, lauteten folgendermaßen:

1. Welche Form der Mittelschule entspricht derzeit am besten unseren Bedürfnissen? entspricht denselben wohl eine solche Organisation, welche in den oberen Klassen neben dem einheitlichen Unterricht gemeinsamer Lehrgegenstände in einzelnen Disziplinen eine Furkation statuiert?

2. Welche Rolle soll in der neuen Mittelschule dem lateinischen Unterricht eingeräumt werden, welcher bisher ein so großes Gebiet beherrschte, und besonders: welches soll das Endziel dieses Unterrichts sein und in welcher Klasse hätte derselbe zu beginnen?

3. Falls in den oberen Klassen der Mittelschule eine Furkation stattfindet, bis zu welcher Klasse soll die Anstalt ganz einheitlich sein? und wäre in den oberen Klassen eine Bifurkation,

oder eine Trifurkation notwendig? Welche Lehrgegenstände hätten obligatorisch und welche bloß Disziplinen der einzelnen Richtungen zu sein? Besonders: erweist sich eine solche Richtung als notwendig, welche den in den unteren Klassen erteilten lateinischen Unterricht in den oberen Klassen abbricht und an Stelle desselben größeres Gewicht auf die realen Gegenstände und die modernen Sprachen legt?

4. Erweist sich in der Mittelschule eine Gliederung, etwa in eine Unter- und eine Oberstufe, als notwendig, in welchem Falle bei der Unterstufe ein gewisses Ganze der Bildung angestrebt werden müßte, mit Rücksicht auf jene Schüler, welche nach Absolvierung dieser Unterstufe die Mittelschule verlassen? Und wäre es nicht angezeigt, die Absolvierung dieser Unterstufe mit einer Schulprüfung zu verbinden, welche unter Aufsicht der Regierung stattzufinden hätte?

5. Welches wäre das Verhältnis der neuen Mittelschule einerseits zur Volksschule (Aufnahms-Prüfung), andererseits zu andern (praktischen) mittleren Lehranstalten und welches zu den Hochschulen? Speziell: soll jede eventuelle Richtung der Mittelschule zu allen Hochschul-Studien berechtigen oder hätten die einzelnen Richtungen eine verschiedene Qualifikation, je nach der Verschiedenheit der Hochschul-Studien (Universität, Polytechnikum) zu gewähren?

Über den Verlauf der Enquête hat eingehend berichtet die von Prof. Dr. Heinrich redigierte „Ungarische Revue“ in ihrem XII. Jahrgang, 1892, S. 327—332. Über das Ergebnis giebt am besten Auskunft ein Erlaß, den der Minister am 4. Januar l. J. an den Landes-Unterrichtsrat richtete. Er lautet:

Im Interesse der Reform unserer Mittelschulen habe ich im verflossenen Jahre eine Enquête einberufen, an welcher in Folge der auf unser nationales und staatliches Leben auswirkenden großen Wichtigkeit der in Rede stehenden Angelegenheit nicht blos meine auf dem Gebiete der Mittelschulverwaltung thätigen Fachorgane und mit praktischem Unterrichte sich beschäftigende Mittelschul-Professoren, sondern — damit die allgemeine Auffassung voll und ganz zur Geltung gelangen könne — auch andere Männer unseres Kulturlebens teilgenommen haben. Diese Enquête hat mein Bestreben, die einheitliche Mittelschule, einhellig gebilligt. Wie allgemein bekannt und aus dem dem Unterrichtsrate mitgeteilten amtlichen Protokoll eingehend ersichtlich ist, hat die Enquête einhellig erklärt, daß es in der neuen Mittelschule einen einheitlichen, für jeden Schüler gleich obligatorischen Stammunterricht geben soll, daß darin auch die lateinische Sprache enthalten sei, deren Unterricht aber erst beginne, wenn die Schüler in der ungarischen Sprache schon genug stark sind, — daß neben dem Stammunterrichte der einheitlichen Mittelschule nur in den höheren Klassen ein, zwei Gegenstände je nach der Neigung und dem künftigen Berufe der Schüler der freien Wahl überlassen bleiben sollen, endlich daß die einheitliche Mittelschule, abweichend von den jetzigen gesetzlichen Bestimmungen, nur eine Qualifikation biete, welche für sämtliche Hochschulstudien den Weg öffne.

Auf Grund dieser Enquête habe ich in Betreff des zukünftigen Systems und der Organisation der einheitlichen Mittelschule eine eingehende Studie ausarbeiten lassen. Diese Studie erstreckt sich außer dem System und der Organisation auf alle welchen Namen immer führenden Bedürfnisse des Lebens unserer Mittelschulen, z. B. auf die entsprechendere Ausbildung der Professoren, auf die Frage der körperlichen Erziehung, die territoriale Placierung der Mittelschulen, auf die Herbeischaffung der erforderlichen materiellen Kräfte u. s. w.

Bevor ich in dieser Frage endgiltig entscheide, hielt ich es für notwendig, die Ansicht des zur Abgabe eines Gutachtens in dieser Angelegenheit berufensten Fachorgans, des Landes-Unterrichtsrates, anzuhören und ihn aufzufordern, mir jetzt nur in Betreff der Studienordnung der neuen Mittelschule seine Vorschläge zu unterbreiten. Nach Feststellung dieser werden dann die übrigen Agenden folgen, und zwar in erster Reihe die Ausarbeitung des Lehrplanes, bei welchem ich nicht blos den Standpunkt der Pädagogik, sondern auch jene Erfahrungen in Betracht ziehen will, welche wir uns nach unseren heimischen Verhältnissen in Betreff der Weiterentwicklung unserer Kultur in der Jüngstvergangenheit erworben haben.

Die mir unterbreitete Studie, deren bezüglichen Teil ich in der Anlage übersende, plant den Umfang der neuen Mittelschule auf acht Klassen und ebenso viele Jahrgänge, indem sie eventuell diesen Lehrkurs den lokalen Verhältnissen entsprechend mit einer Vorbereitungsklasse ergänzt, welche ihre Schule auch aus der III. Klasse der Elementarschule aufnimmt. Als gemeinsamen Stamm des Unterrichtes empfiehlt sie die gemeinsamen Gegenstände des bisherigen Gymnasiums und der bisherigen Realschule, wobei vom Gymnasium die lateinische Sprache einbezogen, aber das Griechische weggelassen wird und von der Realschule die Chemie mit einbezogen, aber die französische Sprache und die darstellende Geometrie weggelassen wird.

Das Studium erfordert aber auch zugleich — was ich vollkommen billige —, daß der Lehrstoff bei der Anfertigung des Lehrplans, welcher nach Feststellung der in Rede stehenden Fragen der Studienordnung zu erfolgen haben wird, strengstens gesichtet und jedes Detail, welches dem Hochschulunterricht vorgreift und in dieser Stufe der Erziehung nicht notwendig ist, ausgelassen werde, umsomehr, weil der körperlichen Erziehung, deren Entwicklung ich schon initiiert habe, auch in der neuen Organisation gebührend Raum und Zeit gegönnt werden muß. Nach der erwähnten Studie soll der Unterricht des Lateinischen in der II., der der deutschen Sprache in der III. Klasse begonnen werden, der jener ordentlichen Gegenstände aber, welche nach den individuellen Fähigkeiten, Neigungen und nach dem künftigen Beruf der Schüler gewählt werden können, in der IV. oberen Kl. Diese Gegenstände wären Griechisch, Französisch, Zeichnen (letzteres beiläufig so, wie das gegenwärtig in den oberen Klassen unserer Gymnasien frei wählbare Freihandzeichnen, nicht in Verbindung mit dem systematischen und theoretischen Unterricht der darstellenden Geometrie, sondern mit dem Einführen in das Darstellen). Jeder Schüler wäre verpflichtet, einen dieser Gegenstände zu wählen, er könnte aber auch deren zwei wählen. Die gewählten Gegenstände würden keine besondere Qualifikation nach der Verschiedenheit unserer Hochschulen verleihen und nur dazu dienen, dem jungen Geiste zur Entwicklung der speziellen Fähigkeiten und Neigungen Gelegenheit zu bieten.

Bezüglich der französischen Sprache muß ich jedoch bemerken, daß, obwohl ich die Wichtigkeit der französischen Sprache und Litteratur in kultureller und internationaler Hinsicht anerkenne, meiner Ansicht nach dennoch die Frage auftauchen kann, ob die französische Sprache im Mittelschulunterricht jene tiefe Wirkung hat, wie einerseits hinsichtlich der humanistischen Bildung das Griechische, andererseits hinsichtlich der realen Ausbildung (im Interesse der technischen Hochschulen) das Zeichnen: wie denn die französische Sprache auch in der heutigen Realschule im Dienste der weiteren litterarischen Bildung steht und berufen ist, das Lateinische, also jenen Gegenstand zu ersetzen, welcher nunmehr im Stamme der einheitlichen Mittelschule platzgreifen würde.

Mit dieser Meinung, welche es natürlich durchaus nicht ausschließt, daß die französische Sprache als außerordentlicher Lehrgegenstand, ähnlich wie jetzt im Gymnasium, unterrichtet werde, will ich der Ansicht des Unterrichtsrates durchaus nicht vorgreifen; ich wünsche nur, daß die Frage des Unterrichts dieses Gegenstandes am eingehendsten erwogen werde.

Ich fordere daher den Unterrichtsrat auf, sein Gutachten und seine Vorschläge über den beiliegenden Teil der in Frage stehenden Studie, wie auch über jene Vereinbarungen, welche in der in Angelegenheit der einheitlichen Mittelschule stattgehabten Enquête einstimmig getroffen wurden, mir zu unterbreiten.

Budapest, 4. Jänner 1893.

Graf Csáky m. p.

Unserer Ansicht über diesen Einheitsschulplan haben wir S. 28 Ausdruck gegeben. Doch behalten wir uns eingehendere Besprechung vor und werden jedenfalls nicht verfehlen, weiter über den Gang der Dinge Bericht zu erstatten.

G. U.

Das Kasseler Gymnasium der siebenziger Jahre. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. Berlin 1891. Walther und Apolant. 84 S. 1,50 M.

Einige Bemerkungen, die unser Kaiser in der Eröffnungsrede der Berliner Schulkonferenz über eigene Schulerfahrungen gemacht, hatten vielfach zu irrtümlichen Urteilen über den Unterrichtsbetrieb im Kasseler Gymnasium geführt. Das Unrichtige derselben erhellte nun allerdings bereits aus der Erklärung Hinzpeters in der Konferenzsitzung vom 9. Dezember: „Alle Beteiligten haben es seiner Zeit dankbar anerkannt und, soweit sie noch leben, erkennen sie es noch heute dankbar an, daß das Gymnasium zu Kassel an diesem doch sehr eigenartigen und sehr eigentümlich gestellten Schüler seine Schuldigkeit redlich gethan hat, und daß es die großen Hoffnungen, die auf dasselbe gesetzt worden sind, in hohem Maße erfüllt hat.“ Trotzdem ist es dankenswert, daß ein Schüler der Anstalt aus dem Jahrzehnt, in dem auch der damalige Kronprinz des deutschen Reichs das Lyceum Fridericianum besucht hat, gegenüber der geschäftigen Mythenbildung uns durch Mitteilung seiner persönlichen Erinnerungen klaren Einblick in die Wirklichkeit gegeben hat. Die Schilderungen der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten sind ebenso frisch und anmutig, wie pietätvoll, und tragen den Stempel der Wahrheit. Jeder, der das Büchlein zur Hand nimmt, wird es nicht leicht wieder fortlegen, bevor er zur letzten Seite gelangt. In der That wäre neben den jetzt viel fabrizierten und verkauften Schul- und Lehrerkarikaturen eine Anzahl realer Darstellungen dieser Art ganz am Platz. G. U.

Pädagogik im Grundriß von Prof. Dr. Rein. Zweite Aufl. Stuttgart 1893. Sammlung Göschen. 144 S. 80 Pf.

Dieses Büchlein hat bald eine starke Verbreitung gefunden und ist auch im Ausland, z. B. von dem Herausgeber der Educational Review, Prof. Butler, im Aprilheft des Jahrgangs 1891 der genannten Zeitschrift sehr günstig rezensiert worden. So wurde denn nach 3 Jahren eine neue Auflage notwendig, die wesentliche Änderungen und Ergänzungen zeigt, z. B. in dem Litteraturnachweis. Am Ende des Kapitels über das Gymnasium ist sehr mit Recht aufgegeben das Schema, in dem versucht wurde, den konservativen, vermittelnden und radikalen Standpunkt kurz zu charakterisieren und zugleich mit den Namen einzelner Vertreter zu bezeichnen. Diese Konstruktion ließ mehr als einen Einwand zu. Dagegen sind jetzt hier in bündigster Form 12 Reformforderungen des Verfassers für das Gymnasium ausgesprochen, die allerdings ebenfalls manchen entschiedenen Widerspruch erfahren werden, doch zum Teil gewiß auch Zustimmung. Nr. 3 lautet, um ein paar Beispiele zu geben: Das Griechische muß in den Vordergund treten, da die Bedeutung der römischen Litteratur in pädagogischer Hinsicht sich mit der griechischen entfernt nicht messen kann; Nr. 12: Das neueingeführte Zwischenexamen ist zu bekämpfen; Nr. 10: Die Abgangsprüfung ist zu beseitigen; dem Lehrerkollegium wird das Recht zuerkannt, das Reifezeugnis für den Besuch des Polytechnikums, der Universität u. s. w. auszustellen; Nr. 11: Dem Lehrerkollegium ist Freiheit zu geben in der individuellen Gestaltung der Lehrpläne unter Festhaltung gewisser allgemeingiltiger Normen. — Gelegenheit zu näherer Betrachtung dieser Forderungen wird die Besprechung von Rein's „Am Ende der Schulreform?“ bieten. G. U.

Dr. Ottokar Lorenz, Prof. a. d. Universität Jena: **Genealogischer Hand- und Schulatlas.** Berlin 1892, bei W. Hertz. 43 S. Erläuterungen und 32 Tafeln. 3 M.

Das Beispiel des spanischen Erbfolgekrieges genügt, zu zeigen, ein wie wichtiges Hilfsmittel genealogische Tabellen für den Geschichtslehrer sind. Es war daher eine höchst dankenswerte Aufgabe, die sich O. Lorenz in dem oben genannten Buch gestellt hat, die wichtigsten genealogischen Verhältnisse in übersichtliche Tafeln zu bringen, und er hat sie vorzüglich gelöst. Das Buch ist ungemein bequem zu benützen. Im Vorwort bemerkt der Verf. richtig: „Was sehr Viele gegen Stammbäume einzunehmen pflegt, ist die durch Jahrhunderte laufende Länge derselben. Hier ist das entgegengesetzte Prinzip zur Geltung gebracht: die Perioden sind möglichst kurz und übersichtlich, und jeder Stammbaum bietet vermöge der vergleichenden Methode ein Bild der Zeitgenossen dar. Besonders diese vergleichenden Stammbäume, die sich jeweils unter dem Hauptstammbaum einer Tafel befinden, geben vortreffliche Bilder der verschiedenen Beziehungen einzelner Dynastien und damit auch ihrer Völker zu einander. Sehr dankenswert ist ferner die Methode, die gleichen Generationen durch rote Linien zu bezeichnen, die mit römischen Zahlen versehen sind. Wer einige Zeit das Buch benutzt hat, wird es nicht mehr entbehren mögen. Dr. G.

G. Stöckert, Oberlehrer am Pädagogium in Züllichau: **Der Bildungswert der Geschichte.** Berlin 1892. R. Gärtner (H. Heyfelder). 46 S. 1 M.

Der Verf. geht für seine interessanten historischen und philosophischen Betrachtungen von einer Schrift Friedr. Nietzsches „Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, 1874“ aus. In vielen Punkten stimmt er dem geistreichen Philologen zu, in den Resultaten weicht er vielfach von ihm ab. Er kommt zu dem Schluß: „dem Studium der Geschichte wohnt ein reicher und mannigfacher Bildungswert inne, freilich nur dem Studium, d. h. der nicht bloß gelegentlichen, sondern der andauernd auf ein bestimmtes Ziel gerichteten Beschäftigung mit

der Historie und wo möglich mit der Geschichte, will sagen mit dem geschichtlichen Leben selbst." (S. 31).

Das moderne Bildungsideal verlangt Bildung des Charakters, des Gemütes und Geistes. In der Gemütsbildung stehen wir nach dem Verf. weit hinter unsern Vätern zurück, und daran ist zum Teil wenigstens der völlig unkünstlerische höhere Unterricht unserer Tage schuld. Um die Geistesbildung steht es etwas besser, aber es fehlt „unserm ganzen höheren Unterricht der ideale Mittelpunkt, das Zentralfeuer, die beherrschende Disziplin. Religion und klassisches Altertum haben lange diese zentrale Stellung behauptet. Der Platz wird ihnen jetzt streitig gemacht." Dem Verf. erscheint nicht als das Wichtigste die Frage: „Welche Wissenschaft wird den umstrittenen Mittelpunkt endlich einnehmen", sondern nach ihm bleibt vielmehr das Entscheidende: „wie die Wissenschaften zu Bildungs- und Unterrichtszwecken getrieben werden". Ob die Historie je den erwähnten Mittelpunkt bilden wird, ist zweifelhaft, kommt aber auch erst in zweiter Linie in Betracht. Wenn Geschichte richtig gelehrt wird, wird sie von unendlichem Werte für die Heranbildung echter Männer sein, wie wir sie heute brauchen. „Denn" — sagt der Verf. — „die Historie wirkt nicht nur mit zur Bildung des Charakters, sie erweitert und vertieft zugleich unser Humanitätsideal; sie macht den gebildeten Mann, den berufenen Führer und Leiter der Massen fähig, den Zusammenhang der wirtschaftlichen und politischen Interessen zu erfassen, lehrt ihn, das wirkliche, d. h. das wirkende, wollende, kämpfende Leben und seine Bedingungen verstehen". Das Beste aber, was uns die Geschichte gewährt, und was vor allen Dingen der Geschichtsunterricht erwecken soll, das ist der Enthusiasmus. In jedem elementaren Geschichtsunterricht sollte dazu durch die Biographie der Grund gelegt werden. Heroen sind es vor allem, die im jugendlichen Herzen Anklang finden, die das empfängliche Gemüt des Kindes mit Interesse und Begeisterung erfüllen. Dadurch wird ihm auch schon eine Menge von „Werturteilen über Tugenden beigebracht, die alle einen wesentlichen Teil des modernen Ehrbegriffes bilden, wie die Wertschätzung der Tapferkeit, der Gerechtigkeit, der Vaterlandsliebe" u. s. w. Auch auf der Oberstufe sollte diese „monumentale Behandlung der Historie", wie sie Stöckert mit Nietzsche nennt, nicht ganz außer Acht gelassen werden. Oberster Grundsatz muß aber hier sein, daß der Schüler „die das geschichtliche Leben in Bewegung setzenden Kräfte erkennt". Damit eine derartige Behandlung der Geschichte nicht „zu abstrakt, zu farblos" werde, soll der Geschichtslehrer stets in erster Linie „die geschichtlichen Begebenheiten selbst, die handelnden Personen und die zufälligen Umstände, als ein Stück wirklichen Lebens, an dem der aufhorchende Schüler Teil gewinnt, vorführen." Allerdings wird das Heranziehen von Quellen in der Schulpraxis schwer in ausgedehntem Maße zu ermöglichen sein, es dürfte viel erreicht sein, „wenn überhaupt nur ein Verlangen nach einem gelegentlichen Erfrischungstrank aus den Quellen selbst erweckt würde".

Wir stimmen unter den von Stöckert vorgetragenen Ansichten am meisten der zu, daß der Schüler durch die Darstellung des Lehrers eine Kenntnis bedeutender Personen und Ereignisse erhalten soll, die zu lebendiger Anschauung führt und Teilnahme des Gemüts erzeugt. Bei der Strömung, die jetzt vielfach in den Schriften über Methodik des Geschichtsunterrichts herrscht, laufen wir ernstlich Gefahr, daß dieses Lehrfach nicht mehr Kenntnisse, Anschauungen, Begeisterung vermittelt, sondern seinen Schwerpunkt in Reflexionen, z. T. recht tendenziöser Art, findet. Dr. G.

Oskar Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. 3. Auflage. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger 1892. 47 S., 60 Pf.

Nachdem der Verf. die Gründe, die ihn bei Abfassung seines bekannten „Hilfsbuches für den ersten Unterricht in der alten Geschichte" geleitet haben, dargelegt hat, giebt er sehr beachtenswerte Bemerkungen über den Geschichtsunterricht überhaupt. Trotzdem Jäger nicht mit den neuen preußischen Lehrplänen einverstanden ist, schließt er sich ihnen doch in seinen Betrachtungen an, da er „keine Theorie des Geschichtsunterrichtes aufstellen, sondern der Praxis dienen will". Für Quarta will er: „Auflösung der Geschichte in Geschichten und Einprägung einer mäßigen Anzahl von Thatsachen mit ihren Jahreszahlen." Natürlich soll man diese „Geschichten" nicht mit Anekdoten verwechseln. In den Tertien soll dann Hervorhebung der wichtigsten Momente aus der deutschen Geschichte bis 1871 folgen. Nachdem man in der Sekunda „ein geschichtliches Ganzes, ein Völkerleben vorgeführt hat", soll der Schüler der obersten Stufe an der Hand des Lehrers „die Genesis und den Verlauf der großen Fragen und Gegensätze, welche unser heutiges Leben bewegen, kennen lernen — soll erfahren, welche Rolle der Staat, in welchem er dereinst zu wirken, dereinst politische Pflichten und Rechte auszuüben hat, in den Verwicklungen der Welt gespielt, wie er geworden, was er geworden ist. Dazu ist eine historische Wanderung durch die europäische Staatengeschichte nicht zu entbehren und wir müssen sie fortsetzen bis zum Jahre 1871; bis zu dieser Haltestelle, nicht bis zur Gegenwart". Da die Geschichte der Jahre 1815—1871 einem „schon vorher gewaltigen Stoffe zugewachsen sind", so muß die Beschränkung des bisherigen Stoffes eintreten. Man erreicht es, meint Jäger, damit, daß man die mittelalterliche Geschichte besonders als deutsche Geschichte betrachtet. Jäger hält als Minimum für die Zeit von 1815—1871 6—8 Wochen notwendig. Die Ereignisse von 1871—1888

sollen dann nur noch chronikartig verzeichnet werden; man kann sie in einer Stunde abmachen.
Dr. G.

Zugleich liegen uns vor die 19te Aufl. von Jägers Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte (116 S., 1 M. 10 Pf.) und gleichfalls die 19te von Eckertz' Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte (302 S., 1 M. 70 Pf.); ferner das Historische Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen von Herbst in 7. verbesserter Aufl., von O. Jäger besorgt (Ausg. fürs Realschulen 168 S., 1 M. 80 Pf.), und Herbsts Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen in 13. Aufl., von demselben besorgt (155 S., 1 M. 60 Pf.); endlich die sehr praktischen Geschichtstabellen zu dem Hilfsbuch v. Prof. Dr. Gehring in Gera in 6. Aufl. (108 S., 1 M.). An alle diese Werke, die an hunderten von Anstalten fest eingebürgert sind, ist auch in den neuesten Auflagen die bessernde Hand gelegt.

Alb. von Kampen, Taschenatlas der Alten Welt (Justus Perthes' Atlas antiquus). 24 kolorierte Karten in Kupferstich mit Namenverzeichnis. Gotha 1893, Justus Perthes. 60 S. und 24 Karten in kl. 8. Preis 2,60 M.

Nach der Ankündigung des Werkchens „beabsichtigt es ein Schulbuch in des Wortes eigentlicher Bedeutung nicht zu sein", in Wahrheit aber wird es sicher bald vielen Lehrern und Schülern sehr gute Dienste leisten; den letzteren insbesondere wegen des Namensverzeichnisses mit Buchstaben und Zahlen, welche anzeigen, auf welcher Karte und in welchem Viereck ihres Netzes man den Berg, Fluß, Ort zu suchen habe. Dem Orbis terrarum, dem Ptolemaei orbis und der Tabula Peutingeriana folgen Aegyptus, Palaestina, Regna antiquissima orientis, Coloniæ veteres, Asia minor, Persia, India, Terrae Haemo adiacentes, Graecia, Insulae maris Aegaei, Italia superior, It. inferior, Latium, Campania, Imperium Romanum, Hispania, Africa septentrionalis, Gallia, Britannia, Germania und 11 Spezialkarten einzelner Orte, wie auch den namhaft gemachten Karten zum Teil in den Ecken Spezialkarten, z. B. eine von dem Limes, beigefügt sind. In den Karten der Orte, deren Reste neuerdings erst vom Schutt befreit sind, wird in einer neuen Auflage Einiges zu korrigieren sein. Im Allgemeinen aber bürgt schon der Name des zu früh verstorbenen Autors für Genauigkeit. Sollen wir für künftige Auflagen noch einen Wunsch äußern, so ist es der, daß die Gebirge statt mit schwarzen, vielmehr mit hellbraunen Strichen bezeichnet werden möchten, weil jetzt das Lesen der Namen auf einigen Karten in Folge des Zusammentreffens mit jenen Strichen die Augen ungemein anstrengt.
U.

Karl Borinski, Grundzüge des Systems der artikulierten Phonetik. Zur Revision der Prinzipien der Sprachwissenschaft. Stuttgart, G. J. Göschen. 66 S. 8°. broch. 1 M. 50.

Bei der Bedeutung, welche der Phonetik neuerdings auch für den Schulunterricht beigelegt wird, wird die obige Schrift die Aufmerksamkeit auch mancher Pädagogen erregen.

Borinski tritt in seinen Grundzügen mit weitgehenden Absichten auf; er will der Sprachwissenschaft einen neuen, freilich „rauhen und mitunter steilen" Weg weisen. Da nicht alle eine so beschwerliche Kletterwanderung mitmachen können, wendet er sich nur an „selbständige Forscher, die Überblick und Gestaltungsurteil besitzen"; doch gibt er für Solche, „denen der Zugang zur höheren Theorie und den Problemen selber auf allen Gebieten nur an der Hand der Einzelfragen möglich scheint", in Anmerkungen „einige Tropfen aus dem Meere der hier zu Grunde liegenden Einzeluntersuchungen". Man muß zugeben, daß der Verfasser in seinem Fache eingehend gearbeitet hat und eine ausgebreitete Belesenheit besitzt. Leider ist aber jedenfalls unter dem, was Borinski aus dem Gebiete der eigentlichen vergleichenden Sprachforschung für seine Zwecke herbeizieht, manches recht verfehlt, so die Herleitung des Wortes Sprache von ahd. prêhhan (!).

Dr. **Ernst Weber, Die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterricht.** Berlin, Meyer u. Müller, 1892. 20 S. 8.

Verf. dieser etwas breit und allgemein gehaltenen Schrift betont, nicht nur für die Schüler, die früher oder später einmal in die Lage kämen, eine fremde Sprache zu hören und zu sprechen, sei es wichtig, daß bei der Erlernung dieser Sprache auf der Schule der Aussprache mindestens ebensoviel Beachtung geschenkt werde, als der Schreibung, sondern auch für das Ansehen der Schule in den Augen eben dieser Schüler. Dabei ist er sich der Schwierigkeiten völlig bewußt, die der Erreichung dieses Zieles im Wege stehen. Was Weber über die in Deutschland übliche schlechte Aussprache des Lateinischen sagt, ist stark übertrieben: dĕcem, fĕrunt und Ähnliches hört man doch jetzt hoffentlich von Jahr zu Jahr seltener.
Dr. Sütterlin.

Dr. A. Donadt, Rechenbuch für höhere Schulen. 1. Heft. Leipzig, O. R. Reisland. 121 S. 1 M.

Das vorliegende Rechenbuch (für die Sextaner-Stufe) scheint eine zuverlässige Stütze zu sein für die Ansicht, daß ein Rechenunterricht in mathematisch präciser Form sehr wohl als Vorunterricht für den späteren in allgemeiner Arithmetik und Algebra möglich ist, ohne das praktische, d. h. das für das tägliche Leben bestimmte Rechnen zu beeinträchtigen. Dasselbe ist eine reichhaltige Aufgabensammlung für

mündliches wie schriftliches Rechnen mit zwei Anhängen, von denen einer aus für das Verständnis eines Sextaners berechneten, leicht faßlichen, mathematisch präcis ausgesprochenen Definitionen und Lehrsätzen besteht. Abgesehen davon, daß die Beispiele für das schriftliche Rechnen teilweise etwas leicht erscheinen, einem Fehler, dem jeder Lehrer sofort abhelfen kann, ist an dem in Papier und Druck gut ausgestatteten Rechenbuch kaum etwas auszusetzen.
B. L. M.

Prof. Dr. Bail, Neuer methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Leipzig, O. Reisland 1892. 277 S. 2 M.

Vorliegendes Werkchen zeichnet sich aus durch gute Auswahl des Stoffes, sowohl im Gesamten, als auch in den der jeweiligen geistigen Entwicklungsstufe angepaßten Abschnitten, bietet zahlreiche charakteristische Abbildungen, treffende Beschreibungen einzelner Tiere und Gruppen, lebendige Darstellung des biologisch Interessanten. Veranlaßt durch die „neuen Lehrpläne“, denen sich das Buch genau anschließt, sind Tiergeographie, Anthropologie und Gesundheitslehre entsprechend berücksichtigt. Ohne den Schüler mit systematischem Ballast zu beschweren, ist der Leitfaden wohl imstande, dem Schüler eine Übersicht über das gesamte Gebiet der Zoologie zu liefern und zwar in der Art, daß das vom Verfasser angestrebte und bei der durch die neuen Lehrpläne bedingten Beschneidung der Unterrichtszeit für Zoologie mehr als seither anzustrebende Ziel: Anregung zur Beschäftigung mit Zoologie auch über die Schulzeit hinaus, völlig erreicht wird — vorausgesetzt, daß der Lehrer, der das Buch benutzt, mit Demonstrationen am lebenden wie präparierten Objekt das Seinige thut.
B. L. M.

Stüler: die natürlichen Anschauungsgesetze des perspektivischen Körperzeichnens. 1. Heft 43 S. mit 26 Tafeln. 3 M. 2. Heft 122 S. mit 13 Doppeltafeln. Breslau, M. Woywod, 1892. 3 M.

Im 1. Heft wird die geometrische, die axonometrische und die perspektivische Darstellung der regelmäßigen Vielecke und des Kreises gezeigt, wobei die Beziehungen der drei Darstellungsarten zu einander in gefälliger Weise zur Anschauung kommen. Auf die Benützung der Fluchtpunkte wird verzichtet und dafür eine Annäherungs-Konstruktion gegeben. Für den Gebrauch des Werkes an Gewerbe- und Handwerkerschulen mag dieses Verfahren zuläßig sein. Bei der Abbildung des Kreises wird behauptet, die Durchmesser der Berührungspunkte des umbeschriebenen Quadrats lieferten in der Perspektive die große und kleine Achse der Ellipse, während thatsächlich die entsprechenden Halbkreise durch ungleiche Ellipsenteile abgebildet werden. Zu den hier gegebenen nur annäherungsweise richtigen Zeichnungen der Ellipsenpunkte dürfte noch die ebenso einfache und zugleich genau richtige gegeben werden, da man die zur Bildfläche parallele Seite des Quadrats in 5 Teile teilt, durch den ersten und letzten Teilpunkt zu den anderen Seiten Parallele zieht und deren Durchschnittspunkte bestimmt mit den Verbindungslinien der Vorderecken und den Mitten der benachbarten Seiten. — Das 2. Heft gibt die perspekt. Darstellung von Körpern und Gruppen derselben für bestimmt gewählte Augenpunkte, ebenfalls ohne Benutzung von Fluchtpunkten.
He.

Geometrisches Linearzeichnen für Mittelschulen von Xaver Zahler, Assistent am kgl. Gymnasium zu Freising. München, Verlag von R. Oldenbourg 1892.

Vorliegendes Buch, für die Hand des Schülers bearbeitet, enthält auf 33 Tafeln mit Texteinlage die Lösung der wichtigsten geometrischen Fundamentalaufgaben, und zwar über gerade Linien, Winkel, Dreiecke, geometrischen Ort, Vierecke, Proportionalität, Maßstäbe, Vergrößerung und Verkleinerung mit Hilfe des Proportionaldreiecks, Gleichheit und Ähnlichkeit der Figuren, Verwandlung und Teilung, reguläre Polygone, Berührung, Spirale, Schneckenlinie, Ovale und Eilinien, Bogenkonstruktionen, Kegelschnitte, Radlinien. — Zwischen diese, die Übung in rein geometrischer Auffassung bezweckenden Aufgaben, hat der Verfasser an geeigneter Stelle geometrische Muster klassischen und modernen Stils, wie Bänder, Flächenverzierungen, Verschlingungen, Profile, Maßwerke &c. eingestreut, bei deren Nachbildung von seiten des Schülers auch die ästhetische Seite des Linearzeichnens zu ihrem Rechte kommt, besonders wenn hiebei die Farbe zur Anwendung gelangt. — Läßt sich der Schüler endlich durch die den einzelnen Abschnitten des Buches beigefügten ungelösten Aufgaben zu häuslicher Selbstthätigkeit anregen, so dürfte die Hoffnung des Verfassers, dem Lehrer und dem Fache gedient zu haben, wohl in Erfüllung gehen.

In der Universitäts-Buchdruckerei v. Chr. Lehmann in Freiburg i. B. ist soeben erschienen: **Das Zeichnen nach der Natur** am Gymnasium in Freibung i. B. Blätter aus dem Skizzenbuch der Obertertia, gesammelt und geordnet von **A. Kornhas**, Zeichenlehrer. Preis 1 Mark.

Seitdem G. Hirths Ideen über den Zeichenunterricht in die Zeichenlehrerkreise gedrungen, ist man bemüht, das Naturzeichnen wieder mehr zu pflegen, das in der neueren Methode des Zeichnens zu Gunsten des Ornaments zu sehr zurückgedrängt wurde. Mit welchem Erfolge dies am Gymnasium in Freiburg geschieht, beweisen die Naturskizzen der vorliegenden Sammlung, welche als wandernde Zeichenausstellung die Interessenten erfreuen wird. Dabei kann es nicht genug gerühmt werden, daß der Verfasser den Mut besessen hat, die volle Wahrheit zu bekennen, indem er die Schülerarbeiten ohne jede Korrektur der Öffentlichkeit übergab. Wir wünschen dem Büchlein die weiteste Verbreitung.
Idler.

Meyers Großes Konversationslexikon, eine Encyklopädie des allgemeinen Wissens. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut.

Von diesem jetzt wohl verbreitetsten aller größeren Konversationslexika beginnt in diesem Jahr die fünfte Auflage zu erscheinen, die als eine gänzlich neu bearbeitete und vermehrte bezeichnet ist. Soweit dieses Werk noch einer besonderen Empfehlung bedarf, wird sie für die Leser dieser Zeitschrift am besten durch die Nennung einer Anzahl von Mitarbeitern gegeben sein: Dr. W. Arndt, Prof. der Geschichte an der Universität Leipzig; Dr. Otto Behaghel, Prof. der deutschen Philologie in Gießen; Dr. Harry Breslau, Prof. der Geschichte in Straßburg; Dr. Friedr. Delitzsch, Prof. der Assyriologie in Leipzig; Dr. Th. Flathe, Prof. an der Fürstenschule in Meißen; Dr. Richard Förster, Prof. der klass. Philologie in Breslau; Dr. Max Heinze, Prof. der Philosophie in Leipzig; Dr. J. Jolly, Prof. des Sanskrit u. der Sprachvergleichung in Würzburg; Dr. Gustav Meyer, Prof. der Sprachvergleichung in Graz; Dr. Hermann Peter, Rektor der Fürstenschule in Meißen; Dr. Heinrich Peter, Prof. am Sophiengymnasium in Berlin; Dr. Stürenburg, Rektor der Kreuzschule in Dresden. Auch für andere als die durch diese Männer vertretenen Gebiete sind Fachmänner von bestem Ruf gewonnen.

Die neue Auflage soll auf nahezu 17500 S. mehr als 100000 Artikel umfassen und mit nicht weniger als 10000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf 950 Tafeln (worunter 150 farbige und 260 Kartenbeilagen) versehen sein. 272 Lieferungen zum Preise von je 50 Pf. (30 Kr. ö. W.) sollen wochenweise erscheinen und 17 Bände ausmachen, die, in Halbfranz gebunden, je zu 10 M. (6 fl. ö. W.) berechnet werden sollen.

Das erste Heft, das uns vorliegt, macht nach Inhalt und Ausstattung den besten Eindruck. Einige Artikel, deren Prüfung uns nahe lag, erwiesen sich uns als durchaus zuverlässig. Ganz vortrefflich sind die beigegebenen farbigen und farblosen Abbildungen.

Aus der Educational Review.

Das Erziehungswesen auf den Weltausstellungen seit 1851.

Im Februar- und Märzheft (S. 120, 219) giebt uns Professor Waterman von Chicago einen interessanten historischen Rückblick auf die Entwicklung der pädagogischen Ausstellungen. Er führt uns zunächst die hohe Bedeutung solcher Ausstellungen für den Fortschritt des Erziehungswesens vor Augen und weist darauf hin, wie sich die Erkenntnis dieser Bedeutung erst allmählich in weiteren Kreisen Bahn gebrochen. Auf den Weltausstellungen von London 1851 und Paris 1855 bildete die Pädagogik nur ein gelegentliches Anhängsel der industriellen Abteilungen. Erst in der zweiten Londoner Ausstellung 1862 war sie selbständig vertreten, und in den Berichten der Jury findet sich bereits eine vollständige Würdigung des Nutzens, welcher der Pädagogik durch eine Vergleichung der Erziehungssysteme verschiedener Staaten geboten wird. Von 1862 an haben sich dann diese Ausstellungen immer mehr vervollkommnet, und Waterman bespricht diese Fortschritte eingehend nach vier Seiten hin: 1) Darstellungen von Unterrichtsanstalten mit Mobiliar und Ausstattung; 2) Abbildungen und Proben von Lehrmitteln; 3) Schülerarbeiten, litterarische, wissenschaftliche, mechanische und künstlerische; 4) die pädagogische Litteratur, umfassend alle Werke, die mit der Pädagogik in Beziehung stehen, insbesondere aber Schulbücher und Schriften über Erziehung.

Die erste Gruppe war auf der Londoner Ausstellung von 1862 noch schwach vertreten. Aufsehen machte nur das Modell einer Schule der Philanthropischen Gesellschaft. In Paris 1867 waren nur vier Schulzimmer ausgestellt, die von Schweden, Preußen, Sachsen und den Vereinigten Staaten geschickt waren. Dazu kam eine sehr vollständige und interessante Ausstellung der Turnanstalt zu Dresden. In Wien 1873 war die pädagogische Abteilung schon bedeutend vervollkommnet. Aufsehen machte hier besonders ein vollständig ausgestattetes amerikanisches Landschulhaus, das von den Vereinigten Staaten gebaut war. Es wurde täglich von nicht weniger als 6000 Personen besucht. In Philadelphia 1876 war diese Gruppe pädagogischer Gegenstände sehr schwach vertreten. Frankreich und Deutschland fehlten ganz. Reichhaltiger war wieder die Pariser Ausstellung von 1878, wo insbesondere auch die Darstellung japanischer Schulhäuser auffiel. Ähnliches gilt von den folgenden Weltausstellungen von Philadelphia 1885 und Paris 1889.

Die zweite Gruppe (Lehrmittel) ist von Anfang an auf allen internationalen Ausstellungen vertreten gewesen, wenngleich lange Zeit hindurch nicht in der pädagogischen, sondern in den industriellen Abteilungen. In Wien 1873 wurde zum ersten Male auch eine reichhaltige Lehrmittelausstellung veranstaltet. Nicht weniger als 5000 Aussteller aus 20 verschiedenen Nationen hatten Gegenstände für diese Abteilung geliefert. Aber mit alleiniger Ausnahme

etwa von Österreich war kein Staat auch nur annähernd vollständig vertreten. Und dasselbe gilt von den folgenden Ausstellungen. Jedesmal waren eine Reihe der neuesten Verbesserungen zu sehen, aber ein Gesamtbild von den Lehrmitteln der verschiedenen Länder erhielt man nirgends.

Die dritte Gruppe (Schülerarbeiten) war auf den letzten Ausstellungen auch stets reichlich vertreten; aber in diesem Falle ist es natürlich besonders schwer, aus den dargebotenen Arbeiten auf den wirklichen Stand der betreffenden Schulen zu schließen, und diese Schwierigkeit hat sich bei der Beurteilung solcher Arbeiten auch stets geltend gemacht.

Die vierte Gruppe (pädagogische Litteratur) endlich war auf den letzten Ausstellungen auch ziemlich reichhaltig vertreten, wenigstens was einige Staaten betrifft.

Aber Waterman macht mit Recht darauf aufmerksam, daß Deutschland und ebenso andere Länder sich an den Ausstellungen bisher fast gar nicht beteiligt haben, weil die Hälfte aller Weltausstellungen auf französischem Boden stattfand. Auch sei für die früheren Ausstellungen meist nicht genügend Reklame gemacht worden. In dieser Hinsicht verspricht Verfasser sich von der Columbischen Ausstellung in Chicago sehr viel, weil sie auf vollkommen neutralem Boden abgehalten wird und schon seit Jahren in den entferntesten Teilen der Welt angekündigt ist.

Eingesandte Schriften.

Zum französischen Unterricht.

J. B. Peters, Elementarbuch der franz. Sprache. Leipzig, August Neumann (Fr. Lucas). 1893. VIII u. 197 S. 8°. broch. 2 M.

Enthält auf S. 1—86 Übungsstücke für die 2 ersten Jahre des franz. Unterrichts, von S. 87—94 das Wichtigste der Lautlehre, S. 95—147 einen gedrängten Abriß der franz. Grammatik und von S. 148 bis zum Schluß Wörterverzeichnisse zu den Übungsstücken. Die Stücke sind gut gewählt, die Regeln knapp gefaßt, das Papier und der Druck vorzüglich.

Wilh. Ricken, Neues Elementarbuch der franz. Sprache für Gymnasien und Realgymnasien. Berlin, Wilh. Gronau, 1893. III u. 141 S. 8°.

Der Inhalt setzt sich zusammen aus franz. Übungsstücken S. 1—25, einer kleinen Grammatik S. 26—68, Übungen im unmittelbaren Anschluß an die franz. Sprachstoffe S. 69—88, einer „Schule des Übersetzens ins Französische" (!) S. 89—106, einem grammatischen Anhang (Überblick über die gesamte Konjugation) S. 107—121 und einem Wörterverzeichnis S. 122—141. Die Ausstattung ist gut. Für eine neue Auflage möchten wir dem Verfasser raten, manche Regel, z. B. die auf S. 69 „die Nasalkonsonanten n und m haben den vorhergehenden mit ihnen in derselben Silbe stehenden reinen Vokallaut verdorben (getrübt) und sind dann gestorben", etwas anders zu fassen. Das gleiche gilt von der Frage auf S. 72: „Wird das p in compter und sept noch gesprochen?"

Dr. **H. Loewe, Cours français, IIième partie.** Neue franz. Schulgrammatik auf Grund seines Lesebuchs La France et les Français. Dessau, Rich. Kahle, 1892. V u. 106 S. br. 1 M. 20, geb. 1 M. 40.

Behandelt in Kürze die Satzlehre und zwar in folgender Reihenfolge: Wortstellung, Artikel, Kasus und Kasuspräpositionen, Zeitwort, Fürwort, Umstandswort, Präpositionen, Konjunktionen, franz. Interpunktion, Phraseologisches. Daran schließen sich „Rückübersetzungen", die einen wörtlichen Auszug aus einigen Stücken des Lesebuchs darstellen, und endlich zusammenhängende Übungsstücke. Leider ist das Deutsch dieser Abschnitte, besonders was Ausdruck und Wortstellung betrifft, nicht immer musterhaft. Wie vielen unter den Schülern, ja sogar wie vielen von den Lehrern ist der Ausdruck „Harst" (corps) bekannt? Wörter wie Kapitulation, konzentrieren, anglo-französisch wären besser durch echt deutsche Bildungen ersetzt worden.

F. J. Wershoven, Lese- und Lehrbuch der franz. Sprache für die Unterstufe. Cöthen, Otto Schulze, 1893. VIII u. 76 S. 8°. ungeb. 75 Pf.

Gibt auf den ersten 28 Seiten Übungsstücke, auf S. 29—54 die dazu nötigen Erklärungen und auf S. 55—68 die wichtigsten grammatischen Regeln. Hervorzuheben ist, daß der Verfasser bestrebt ist, den Schüler möglichst bald mit den zum mündlichen Gebrauch des Französischen nötigen Wörtern und Ausdrucksweisen bekannt zu machen. Das Papier dürfte etwas besser sein.

Dr. **H. Löwe, La France et les Français.** Neues franz. Lesebuch für deutsche Schulen. Mittelstufe. V u. 244 S. 8°. Rich. Kahles Verlag (Inhaber Herm. Oesterwitz). Dessau und Leipzig 1892. Broch. 2 M., geb. 2 M. 30.

Der Inhalt dieses zweiten Teiles setzt sich zusammen aus einer Reihe von Erzählungen, aus Lebensbeschreibungen, geschichtlichen Darstellungen (z. B. der Schlachten bei Wörth und bei Sedan), Schilderungen einzelner Örtlichkeiten und Gebräuche in Frankreich, einer Auswahl von Briefen und

einer größeren Anzahl von Gedichten. Ein Wörterbuch zu dieser Mittelstufe (84 S. 8⁰) ist getrennt erschienen. Br. kostet es 40, kart. 60 Pf.

G. van Muyden und Ludwig Rudolph. **Collection d'Auteurs français.** Sammlung französischer Schriftsteller für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen versehen. Serie V. Lieferung 6. Theuriet, Contes pour les vieux et les jeunes. 6 und 79 S. 8⁰. Lief 7. H. Gaullieur, Parmi les Hérons et les Alligators. 6 u. 71 S. Lief. 10. Eugène Mouton (Mérinos), Le canot de l'amiral — Le Kraken — Le Bœuf. 80 S. Altenburg, H. A. Pierer 1892. Preis je 50 Pf.

Enthalten eine hübsche Auswahl unterhaltender Erzählungen. Anmerkungen unter dem Text übersetzen die dem Schüler etwa unbekannten Wörter. Angebracht wäre es manchmal, echt französische Redensarten, wie z. B. rendre des points à qn., nicht nur dem Sinne, sondern auch dem Wortlaut nach zu übertragen.

Dr. **Günther, Französische Gespräche für den Schulgebrauch zusammengestellt.** I u. 81 S. Danzig, A. W. Kafemann. 1892. 1 M. 20.

Enthält 37 Gespräche über die verschiedensten Gegenstände, so über das Mittagessen, über Paris, über preußische Geschichte u. dergl. Daß das Büchlein ein wesentliches Hilfsmittel für eine erfolgreiche Übung in der französischen Umgangssprache abgeben kann, ist sicher; Voraussetzung ist aber dabei ein geschickter Lehrer und eine größere Stundenzahl, als sie z. B. das Gymnasium für das Französische zur Verfügung hat. Sü.

Zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

Wimmenauer: Elemente der Mathematik. 1. Teil Arithmetik. 2. Aufl. Breslau, Ferd. Hirt 1892. 200 S. 2 M.

Das Buch lehnt sich in seinem Lehrgang an die Aufgabensammlung von Heis an. Beim Rechnen mit dekadischen Zahlen wird der dem Stellenwert entsprechende Exponent von 10 als „Stellenzeiger" bezeichnet; die Regeln für die Bestimmung des Stellenwertes von Produkten und Quotienten lassen sich durch diese Bezeichnung in der That sehr einfach ausdrücken, was jedoch in dem Buch nicht geschehen ist; dagegen wird die Bezeichnung zur Bestimmung der Kennziffer eines Logarithmus passend verwendet.

Walter: Algebraische Aufgaben. 2. Bd. Quadratische Bewegungsaufgaben, Bewegungsaufgaben mit mehreren Unbekannten, Kreisbewegung, Spez. Gewicht, Ausfluß, Arbeit. Stuttgart, Berlin, Leipzig. Union, Deutsche Verlagsgesellschaft 1891. 278 S. 2 M.

Das Buch bietet dem Lehrer ein bequemes Mittel, mannigfaltige Aufgaben nach verschiedenen Lösungsmethoden zu behandeln.

Hülsen und Coler: Niedere Mathematik zum Gebrauch auf den kgl. Kriegsschulen. Berlin, Mittler und Sohn 1892. 263 S. 3 M.

An Stelle des bis jetzt an diesen Schulen gebrauchten zweibändigen Werkes von Hallerstein erscheint hier Arithmetik und Geometrie in einen Band zusammengezogen. In der Arithmetik sind weggefallen die logarithmischen und Exponentialgleichungen und die Reihen, in der Geometrie die sphärische Trigonometrie; ebenso blieb die Aufgabensammlung weg.

Recknagel: Ebene Geometrie, Lehrbuch mit systematisch geordneter Aufgabensammlung. 4. Aufl. München, Th. Ackermann 1892. 213 S. 2 M.

Die Einteilung des Buches ist: 1. Kongruenz, 2. Flächeninhalt, 3. Form (Ähnlichkeit), 4. Eingeschriebene und umgeschriebene Polygone und Cyklometrie. Die Anhänge enthalten 494 systematisch geordnete Aufgaben, isoperimetrische Sätze und das apollonische Berührungsproblem.

Bensemann: Lehrbuch der ebenen Geometrie. Dessau, P. Baumann 1892. 118 S. 1 M. 60.

Die Eigentümlichkeit dieses Lehrbuches besteht darin, daß stets von der Konstruktion ausgegangen wird; die sich gleichbleibende Anordnung ist folgende: 1. Voraussetzung in Form der Konstruktionsangabe, 2. Frage, 3. Untersuchung (Beweis), 4. Lehrsatz. Nur in den beiden letzten Abschnitten über harmonische Teilung, Potenz und Ähnlichkeit der Kreise ist hiervon abgegangen und zugleich die Trigonometrie als bekannt vorausgesetzt.

Madel: Dreiecksaufgaben der ebenen Trigonometrie. Berlin, M. Rüger 1892. 63 S. 1 M. 80.

Die Sammlung enthält die vollständigen Lösungen trigonometrischer Aufgaben in Buchstabenausdrücken, in welchen Seiten, Winkel, Höhen, Radien, Summen und Differenzen dieser Größen, der Flächeninhalt u. s. f. als gegebene Stücke vorkommen. Dem Leser erübrigt nur noch, einige als Zwischenglieder dienende Gleichungen zu entwickeln.

Röder: Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Breslau, F. Hirt 1892. 150 S. 2 M.

Die Sammlung dient als Ergänzung zu Kambly's Lehrbuch und enthält Aufgaben ohne Lösung über Geometrie (69 Seiten), Trigonometrie (86 Seiten); zu einigen sind Andeutungen gegeben, im Anhang sind einige Berechnungen ausgeführt.

Lemkes: Berechnung der Flächen- und Körperinhalte. Münster i. W., Coppenrath 1892. 40 S.

Sonderabdruck aus Schellens Aufgaben für den Unterricht im Rechnen. Das 40 Seiten umfassende Heft soll den neuen Forderungen für den mathematischen Unterricht in Untersekunda

entsprechen und enthält demgemäß auch noch einen Anhang mit der Definition der trigonometrischen Funktionen und Zahlenaufgaben für rechtwinkelige Dreiecke und regelmäßige Vielecke.

Nagel: Lehrbuch der Stereometrie. 5. Aufl., herausgegeben von Schröder. Nürnberg, Fr. Korn 1892. 132 S. 1 M. 80.

Der Lehrgang weicht insofern von älteren Lehrbüchern ab, als die Eigenschaften der Kugel der Betrachtung der körperlichen Ecken vorausgesetzt sind, so daß diese zugleich mit den sphärischen Dreiecken behandelt werden können. Trigonometrie wird nicht vorausgesetzt.

Lorscheid: Lehrbuch der organischen Chemie mit Grundriß der Mineralogie. 12. Auflage. Von Hovestadt. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung 1892. 354 S. 4 M.

Die neue Auflage hat die Typentheorie und schwerfällige ältere Bezeichnungen beseitigt. Den Hauptteil des Buches nimmt die spezielle Chemie ein, in welcher die Grundstoffe in der üblichen Weise behandelt werden. Die vorangehende, allzu kurze und dogmatische allgemeine Einleitung wird jetzt ergänzt durch einen am Ende folgenden Abschnitt über Stöchiometrie und Verwandtschaftslehre, so daß nun auch die als Unterrichtsgegenstand höher anzuschlagende physikalische Chemie mehr zur Geltung kommt. He.

Programm der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien.

Mittwoch den 24. Mai:

10 Uhr vormittags: I. allgemeine Versammlung.

Vorsitzender: I. Präsident Hofrat Dr. Wilhelm v. Hartel.

Eröffnungsrede des I. Präsidenten und offizielle Begrüßungen.

Die Versammlung begiebt sich hierauf in den Arkadenhof der Universität, wo das Denkmal des Grafen Leo Thun, Franz Exner und Hermann Bonitz enthüllt wird.

Fortsetzung der Sitzung in der Aula: Wahl der Schriftführer, geschäftliche Mitteilungen, Vortrag des Herrn Geheimrates Dr. Hermann Usener: Ueber vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte.

Konstituierung der Sektionen (der archäologischen, englischen, germanistischen, historisch-geographischen, indogermanischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, orientalischen, pädagogischen, philologischen, romanischen).

3 Uhr nachmittags: Festmahl.

5 Uhr: Besuch der Antiken-Ausstellung im Öst. Museum unter Führung des Kustos Dr. Masner und des Prof. Dr. W. Gurlitt.

8 Uhr abends: Empfang bei Sr. Exc. dem Herrn Minister für Kultus und Unterricht.

Donnerstag den 25. Mai:

8—10 Uhr: Sektionssitzungen.

10—½1 Uhr: II. allgemeine Versammlung.

Vorsitzender: II. Präsident Regierungsrat Egger-Möllwald.

Geschäftliche Mitteilungen.

Vorträge der Herren: Prof. Dr. Alois Brandl: Byron und die Antike.
Prof. Dr. Hans Dümmler: Kulturgeschichtliche Forschung im Altertum.
Prof. Dr. Franz Studniczka: Über die Sarkophage von Sidon.

Nachmittags 2 Uhr: Besuch des k. k. Kunsthistorischen Museums und anderer Sehenswürdigkeiten.

Se. kais. u. kön. Majestät werden die Mitglieder der Versammlung zu einer Soirée im Lustschlosse Schönbrunn allergnädigst einzuladen geruhen.

Freitag den 26. Mai:

8—10 Uhr: Sektionssitzungen.

10—½1 Uhr: III. allgemeine Versammlung.

Vorsitzender: I. Präsident Hofrat Dr. Wilhelm von Hartel.

Geschäftliche Mitteilungen.

Vorträge der Herren: Prof. Dr. Erich Schmidt: Über die Xenienhandschriften.
Prof. Dr. Emil Reisch: Die mykenische Frage.
Prof. Dr. Gustav Uhlig: Gefahren und Aufgaben des klassischen[1]) Unterrichts in der Gegenwart.

Nachmittags: Besuch des k. k. Naturhistorischen Museums.

Bei günstiger Witterung 2 Uhr Ausflug nach Baden. — 5 Uhr Besuch der Theres. Akademie. Vorführung der Jugendspiele im Garten.

Samstag den 27. Mai:

8—10 Uhr: Sektionssitzungen.

10—½12 Uhr: IV. allgemeine Versammlung.

Vorsitzender: II. Präsident Regierungsrat Egger-Möllwald.

Geschäftliche Mitteilungen.

Wahl des nächsten Versammlungsortes.

Vorträge der Herren: Prof. Dr. Jakob Schipper: Über die Stellung und Aufgabe der englischen Philologie an den Mittelschulen Österreichs.
Prof. Dr. Thomas Friedrich: Über die Kabiren und die Keilinschriften.
Prof. Dr. Wilhelm Streitberg: Über Zukunftsgrammatik.

Bericht der Obmänner der Sektionen über die Sektionssitzungen.

Schlußwort des Vorsitzenden.

12 Uhr: Besichtigung des neuen Rathauses und des historischen Museums der Stadt Wien, Empfang und Begrüßung durch den Herrn Bürgermeister Dr. Joh. Nep. Prix.

Nachmittags 4 Uhr: Bei günstiger Witterung Ausflug auf den Kahlenberg. Vorträge des Akademischen Gesangvereins.

Sonntag den 28. Mai:

Ausflüge nach Carnuntum (Deutsch-Altenburg) und auf den Semmering nach Wahl der Mitglieder.

Über die Verhandlungen in den allgemeinen Versammlungen und über einen Teil der Sektionssitzungen wird im nächsten Heft Bericht erstattet werden.

---

[1]) Dieses Wort war im Programm durch Versehen ausgefallen und so ein Thema von erschreckendem Umfang entstanden.

Abgeschlossen 16. Mai 1893.

Das holländische Gymnasium.

III.

Von hervorragendem Interesse ist die geschichtliche Vergangenheit des Landes; daher wird mit Recht der Geschichte ein breiter Spielraum gewährt. Die I. Klasse hat 4, die II.—IV. 3, die V. B. 1, A. 2, VI. B. 2, A. 3, zus. 16, bzw. 18 Stunden. Der Unterrichtsplan dieses Faches ist so geregelt, daß in I—III eine Übersicht über die allgemeine Geschichte bis wenigstens 1789 gegeben wird; in IV Geschichte des Altertums, besonders Griechenlands und Roms nebst der alten Geographie; in V und VI die neuere Geschichte von 1713 wenigstens bis 1848; in V. A. ist noch eine Stunde für römische Geschichte in Verbindung mit der Entwickelung der römischen Staatseinrichtungen bestimmt. Im Abiturientenexamen wird eine Prüfung abgenommen in allgemeiner neuer Geschichte, die in den beiden letzten Schuljahren durchgenommen wurde; die Abteilung A. wird außerdem in der in VI gelernten vaterländischen Geschichte geprüft. Die Folge dieser Bestimmung ist, daß der Abiturient die alte Geschichte als „überwundenen" Standpunkt betrachtet und von Pyrrhus, Antiochus oder den römischen Kaisern kaum etwas mitzuteilen weiß; die letzten 6—8 Wochen verwendet er dazu, die neuere Geschichte nach einem Handbuch oder einem in der Schule gegebenen Diktat sich einzupauken, und mit diesem Rüstzeug ausgerüstet schreitet er ins Examen. Auch von der mittelalterlichen Geschichte braucht er nichts zu kennen. „Der Abiturient", sagt Professor Speijer[1]), „mag auf den Tag der Prüfung sein Diktat über die neueste Geschichte bis aufs Tüpfelchen können, in allen früheren Perioden braucht er nichts zu wissen, und ich versichere, es ist eine Ausnahme, wenn er etwas davon weiß; es kann vorkommen, daß er all die Feldschlachten Napoleons I. ohne Fehler aufzählen kann, aber den Frieden von Münster nicht kennt."

Es ist unter solchen Umständen zu begreifen, daß auch die Fakultäten über dieses Wissensmanko ihrer Studenten Klage führen: so beschwerte sich z. B. die juristische Fakultät von Amsterdam[2]) über die mangelhafte Kenntnis der Abiturienten in vaterländischer und allgemeiner Geschichte.

Die Ursache dieser Erscheinung dürfte in dem Lehrplan zu suchen sein; wenigstens suchen sie die Holländer selbst darin.[3]) Die auf die Diktate verwendete Zeit könnte aber wohl auch besser angewandt werden.

In der Geographie wird in I (3 Stunden), II (2), III (1) eine allgemeine Übersicht über die moderne Geographie gegeben[4]); in VI Behandlung der

---

[1]) Gids 1890 I. S. 83f. Über Mittel zur Besserung Prof. Spruyt ebenda 1882/3. S. 124ff.
[2]) Verslag 1885/6 S. 68; vgl. auch ebenda 1882/3 S. 302; 1881/2 S. 45; 1880/1 S. 44.
[3]) vgl. Coniunctis Viribus I. S. 12f. P. J. Blok in Ned. Spect. 1888 S. 254f.
[4]) gewöhnlich I Niederland und Europa; II Fortsetzung von Europa, Asien; III Afrika, Amerika, Australien; oder
I Niederland und seine Besitzungen; II Europa; III die übrigen Weltteile.

Hauptpunkte aus der mathematischen und physikalischen Geographie. Im Abiturientenexamen wird keine Geographie geprüft; daher trifft man auch auf bedenkliche Lücken, wenn man einem Abiturienten geographische Fragen stellt.

Wir wenden uns nunmehr zur Mathematik. Da ich hierin nicht Fachmann bin, beschränke ich mich auf eine Angabe des Lehrplans. Darnach wird folgendes in den einzelnen Klassen durchgenommen:

a) Rechnen und Algebra: I.—IV. Klasse: die 4 Hauptoperationen mit ganzen und gebrochenen Zahlen und algebraische Formeln, Teilbarkeit der Zahlen, Maß- und Gewichtssystem, Proportionen, Gleichungen vom ersten Grad mit einer oder mehreren Unbekannten, Wurzeln und Potenzen. In V und VI die quadratischen Gleichungen und Repetition der Wurzeln und Potenzen.[1])

b) Geometrie: I—IV Planimetrie, V und VI Stereometrie. Daneben für die Abteilung B in V und VI je 3 Stunden arithmetische und geometrische Reihen, Logarithmen, diophantische Gleichungen vom ersten Grad, ebene und sphärische Trigonometrie, Elemente der analytischen Geometrie der Ebene, Repetition und Anwendung des in den früheren Klassen Gelernten.[2])

Bis 1887 wurden von der A-Abteilung noch Logarithmen und Reihen verlangt; der künftige Jurist, Theologe und Philologe braucht jetzt von diesen nichts mehr zu wissen.

Das Abiturientenexamen wird, wie aus der obigen Tabelle schon hervorgeht, mündlich und schriftlich abgenommen; verlangt werden von A Gleichungen 2. Grades und Stereometrie; von B diophantische Gleichungen 1. Grades; Reihen und Logarithmen, ebene und sphärische Trigonometrie.

Die Abiturientenaufgaben könnten auch von den deutschen Abiturienten gelöst werden, wie mir ein Fachmann mitteilte, dem ich einige Examenarbeiten vorlegte. Und man verlangt, wie er dabei bemerkte, in Deutschland gründlichere und sorgfältigere Bearbeitung. Die erteilten Prädikate waren sehr mild.

Die Naturwissenschaft ist nicht sehr reichlich bedacht; für die Naturgeschichte in I und II (je 2 Stunden) ist vorgeschrieben: Übung des Wahrnehmungsvermögens durch Behandlung und Vergleichung von vorzugsweise inländischen Pflanzen- und Tierformen.

Für V und VI (je 2 Stunden) Physik: Experimentelle Behandlung der hauptsächlichsten, im Bereich des Schülers liegenden Erscheinungen aus dem Gebiet der Physik, außerdem für den B-Kursus in V und VI je eine Stunde zur mehr wissenschaftlichen Behandlung der allgemeinen Eigenschaften der Körper, der Grundzüge der Mechanik und der Lehre von der Schwerkraft und Wärme.

Daneben ist für dieselbe Abteilung in V und VI je eine Stunde Chemie angesetzt zur Erwerbung der allgemeinen Begriffe der Chemie mittelst einer gründlichen Behandlung der dazu geeigneten Elemente.[3]) Im Endexamen wird in keinem dieser Fächer geprüft.

Nach allgemeinem Urteil ist das, was in Chemie und Physik geboten wird, nicht genügend; ganz abgesehen davon, daß man einen Einblick in die Elemente der Chemie doch auch von den Schülern der A-Abteilung verlangen müßte, reicht der Unterricht in diesem Fach, wie in der Physik, nicht aus, um die künftigen

---

[1]) An preußischen Gymnasien tritt bekanntlich noch hinzu: Logarithmen und Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung, binomischer Lehrsatz für ganze Exponenten. Imaginäre Größen.

[2]) An preußischen Gymnasien wird alles gelehrt, wie in niederländisch B, mit Ausnahme von diophantischen Gleichungen.

[3]) Vor 1887 war auch noch Behandlung des Wichtigsten aus der anorganischen Chemie vorgeschrieben.

Mediziner u. s. w. nur einigermaßen so vorzubilden, daß sie bei ihrem ersten Examen auf der Hochschule einen nennenswerten Vorteil davon haben. So lernen sie auf der Schule Sachen in ganz oberflächlicher Weise, die sie später gründlicher und methodischer wieder von vorne anfangen müssen, was, wie Le Roy a. a. O. S. 587 richtig bemerkt, ganz widersinnig und unpädagogisch ist.[1]) Noch schärfer urteilt der Professor der Mathematik und Naturwissenschaft P. van Geer, der das Studium der Naturwissenschaft für viel zu verwickelt hält, um als Mittel für eine allgemeine Entwicklung zu dienen, und dazu die klassischen Sprachen oder Mathematik für bedeutend geeigneter erachtet, und aus dem Grunde die Naturwissenschaften ganz vom Gymnasium verbannt wissen will, oder der Professor am Delfter Polytechnikum, Vogelsang, der a. a. O. S. 32 schreibt: „Daß ich diesen Fächern, die mit meinem Amt und wissenschaftlichen Streben in so engem Verband stehen, die größtmögliche Ausbreitung ... wünsche, wird man mir auf mein Wort wohl glauben wollen; aber es ist nicht das einzige Gute, das man, um das Bessere zu bekommen, fahren lassen muß; ich halte es für besser, daß diese Fächer in einen Gymnasiallehrplan nicht aufgenommen werden.“[2])

Es dürfte hier am Platz sein, mit wenigen Worten auf die in V. und VI. eingeführte Spaltung der Klassen in eine humanistische (A) und realistische (B) Abteilung einzugehen. Durch die Einführung dieser Spaltung (splitsing) glaubte man die sog. propädeutischen Examina auf der Universität überflüssig zu machen und dadurch das Studium selbst verkürzen zu können. Diese bestanden darin, daß die Theologen in holländischer, lateinischer, griechischer und hebräischer Litteratur sowie in den hebräischen und griechischen Antiquitäten, die Mediziner in Mathematik, Physik, Chemie und Botanik geprüft wurden; außerdem hatten sie ein Testat beizubringen, daß sie eine Vorlesung über griechische und römische Litteratur gehört hatten. Da diese Examina, die ergiebiger waren für die Kassen der Examinatoren als für das Wissen der Examinanden, manchen Anlaß zur Unzufriedenheit gaben, beschloß man, die bisher der Universität vorbehaltene Propädeutik dem Gymnasium zuzuweisen. Zu dem Behufe mußte man vor allem wegen der Mediziner mehr Mathematik und Naturwissenschaften in den Lehrplan bringen. Da das aber nicht möglich war, ohne eine Überbürdung herbeizuführen, erließ man den Schülern der B-Abteilung eine Anzahl Stunden Griechisch und Latein und verwandte die so gewonnene Zeit auf eine „etwas gründlichere“ Einführung in die realistischen Fächer. Durch diese Gestaltung der B-Linie hoffte man dem Gymnasium die künftigen Mediziner — diese bilden das Gros der Studierenden[3]) — zu retten, indem man

[1]) Interessant ist, was bereits 1881/82 die Gecommiteerden in ihrem Rapport S. 314 bemerkten: von der Ausbreitung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf dem Gymnasium erwarten sie kein Heil; es sei nicht möglich, einen Lehrplan des Gymnasiums mit sechsjährigem Kursus so einzurichten, daß beginnende Medici und Philosophen außer einer tüchtigen klassischen Bildung solchen Unterricht in der Naturwissenschaften empfangen, daß sie darauf auf der Universität fortbauen können. „Das wäre möglich gewesen, wenn man nicht den siebenjährigen Kursus in einen sechsjährigen verändert hätte, um kein härteres Wort zu gebrauchen.“ In Bezug auf den Unterschied zwischen Gymnasiasten und Realschülern schreibt die medizinische Fakultät der Universität Utrecht: „In Entwickelung, Kombinationsvermögen und der Fähigkeit, richtig und deutlich wiederzugeben, was sie wissen, stehen die Gymnasiasten in der Regel höher als die Schüler Höherer Bürgerschulen; ihre Bekanntschaft mit Lateinisch und Griechisch macht ihnen obendrein die Aneignung der termini technici leichter.“

[2]) Vgl. auch Taco H. de Beer in Handelingen van het XXI. ned. Taal-en Letterkundig Congres Gent 1892 S. 90: „Man kann ein gebildeter Mann sein, ohne eingeweiht zu sein in die Geheimnisse der Permutation, man kann auch gebildet heißen, ohne genauer bekannt zu sein mit dem Blutumlauf des Maikäfers, und an unserm Kunsthimmel glänzen Lichter erster Größe, die niemals bekannt waren mit Kettenbrüchen.“ u. s. w.

[3]) 1891 studierten 72 Theologen, 121 Juristen, 232 Mediziner, 76 Mathematiker und Naturwissenschaftler, 31 Philologen.

glaubte, man könne wegen der besseren Vorbildung in Mathematik u. s. w. ein früheres Ablegen des Physikums und dadurch eine Verkürzung des medizinischen Studiums ermöglichen. Diese Hoffnung hat sich nicht erfüllt, denn heute machen die Mediziner ihre Examina keinen Tag früher wie ehemals.

Noch ein anderer Umstand that der Spekulation, dem Gymnasium die Mediziner zu erhalten, Abbruch, der nämlich, daß die Abiturienten der Höheren Bürgerschule mit fünfjährigem Kursus das Recht haben, Medizin zu studieren und das Ärzteexamen zu machen, das zur Ausübung der ärztlichen Praxis berechtigt. Diesen gegenüber sind die Gymnasialabiturienten insofern im Nachteil, als sie ein Jahr länger auf der Schule bleiben müssen. Dafür kann das Vorrecht, daß sie allein den holländischen Doktortitel erwerben können, nicht entschädigen. Denn auch die ehemaligen Realschüler haben Mittel und Wege, sich in dieser Beziehung schadlos zu halten. Sie studieren nämlich kurze Zeit auf einer süddeutschen Universität (früher vorzugsweise in Heidelberg, jetzt in Freiburg) und erwerben sich da den Doktortitel, dessen Führung das holländische Gesetz nicht verbietet. Noch schlimmer steht es mit einer andern Sorte von Medizinern, nämlich derjenigen, welche am Ende des vierten Schuljahres vom Gymnasium abgehen und dann, um sich dem Studium widmen zu können, das sog. litterarisch-mathematische Examen ablegen, in dem vorzugsweise Mathematik geprüft wird.

Daß bei einer so verschiedenen Vorbildung ihrer Hörer die Professoren lebhafte Klage über ungenügende Vorbildung und mangelhaftes Verständnis führen, darf niemand verwundern. So klagten die Mitglieder der medizinischen Fakultät in Groningen, daß sich unter den Studierenden viele befinden, welche die gangbaren termini technici nicht verstehen, weil sie das Latein fast nicht, und das Griechische gar nicht kennen. Die Utrechter Professoren erklären: „So lange das litterarisch-mathematische Examen fortbesteht und für das Universitätsstudium halbreife oder unreife junge Menschen auf die Hochschule entsendet, besteht die Gefahr, daß das Maß des höheren Unterrichts bedenklich herabgesetzt werden muß.“ Die Leidener Fakultät präzisiert ihr Urteil also: „Die medizinische Fakultät klagt aufs neue, daß der vollkommene Mangel an Kenntnis der lateinischen Sprache bei vielen Studenten in hohem Grade störend wirkt; von beinahe allen Professoren wird bemerkt, daß, obgleich der Eifer der Studenten im allgemeinen gerühmt werden muß, bei dem größeren Teil die Fortschritte diesem nicht entsprechen und viel zu wünschen übrig lassen.“[1]) Auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Professoren äußern sich ähnlich.[2])

Augenblicklich wird bei der zuständigen Behörde die Regelung der Ärztefrage erwogen, weil zahlreiche berufene Mediziner gegen die ungleiche und, wie nach dem oben Gesagten zu erwarten ist, auch mangelhafte Vorbildung ihrer Kollegen nachdrücklich protestierten und auf eine schleunige Abstellung der eingerissenen Mißstände drangen.

Auch von einem andern Gesichtspunkt aus ist die Spaltung entschieden zu verwerfen. Sie entspricht, wie das Abschlußexamen beweist, nicht einer organischen Entwickelung; sie hebt die allgemeine Vorbildung, welche allen, die sich den Uni-

---

[1]) Verslag van den staat van .... scholen 1889/80 S. 46 f. Ebenso lauten die Urteile der vorhergehenden Jahre, vgl. ebenda 1888/89 S. 42 u. 70.

[2]) ebenda S. 42, 1885/86 S. 68, 1880/81 S. 44.

Schon vor der Einführung der splitsing trat der bereits oben erwähnte Professor des Delfter Polytechnikums, Vogelsang, entschieden für eine gründliche humanistische Vorbildung der künftigen Mediziner ein. „Die Musen und Heroen des Heidentums sollen den Jüngling immer freundlich empfangen und ihm sein Leben lang treu bleiben. — Ich würde es außerordentlich bedauern, wenn ich genötigt wäre, meinem Sohn die klassische Erziehung versagen zu müssen, weil er vielleicht Arzt oder Naturwissenschaftler werden will.“ a. a. O. S. 34.

versitätsstudien widmen, zuteil werden soll, zum — noch dazu problematischen — Nutzen einer Vorbereitung für die exakten Wissenschaften und die Medizin auf; sie ist ein Angstprodukt, geschaffen zu dem Zweck, die künftigen Mediziner (die paar Mathematiker und Naturwissenschaftler kommen kaum in Betracht) und damit die Majorität der Studierenden dem Gymnasium zu erhalten. So ist die allen gemeinsame klassische Vorbildung bei dem holländischen Gymnasium ein καλὸν ψεῦδος, weder die A- noch die B-Abteilung lernen in den von ihnen besonders betriebenen Fächern genug, um darauf mit Erfolg weiterbauen zu können. Kein Wunder, daß unter solchen Umständen selbst Leute, welche durchdrungen sind von dem hohen Wert der klassischen Bildung, wie z. B. Professor Spruyt[1]), für die künftigen Ärzte die Höhere Bürgerschule mit tüchtigem Unterricht in den exakten Wissenschaften für geeigneter zur Vorbildung halten, als das Gymnasium, das alles halb und nichts ganz gibt.

Das Abiturientenexamen, über dessen Anforderungen wir bereits bei den einzelnen Fächern gesprochen haben, zerfällt in einen schriftlichen und einen mündlichen Teil; für die Arbeiten des ersteren sind die unten angegebenen Zeiten bestimmt[2]). Beim mündlichen Examen wird jeder Kandidat einzeln in Abwesenheit der Mitexaminanden befragt; die für jeden Teil dieses Examens festgesetzte Zeit soll für jeden Examinand 20—30 Minuten betragen, außer in der allgemeinen Geschichte und den Altertümern, wofür 15 Minuten als ausreichend angesehen werden. Bei der Beurteilung jedes Unterteils müssen folgende Prädikate angewendet werden: 1 schlecht, 2 ungenügend, 3 genügend, 4 gut, 5 sehr gut. Zur Berechnung der ausschlaggebenden Endziffer in den 5 Abteilungen wird die Summe der zuerkannten Prädikate geteilt durch die Summe den Unterabteilungen. Die Examinanden des A-Kursus müssen in Abteilung I und II, die des B-Kursus in Abteilung V und in wenigstens einer der beiden Abteilungen I und II zum mindesten die Endziffer 3 haben.

Das Examen wird abgenommen durch die Lehrer des Gymnasiums und einen oder mehrere vom Minister des Inneren ernannte Kommissare[3]); zu diesen gehört gewöhnlich der Inspektor der Gymnasien; die anderen Mitglieder der einzelnen Prüfungskommissionen sind meistens Universitätsprofessoren. Die Mitglieder einer solchen (meist 3) teilen sich derart in die Arbeit, daß eines das Examen in

---

[1]) Gids 1887, 4 S. 472; ebenda 1882, 3, S. 112; hier heißt es von der klassischen Bildung, daß sie das Auge erst recht öffne für das geistige Leben der Menschheit und darum auch das wahre Präservativ gegen die Einseitigkeit sei, in welche die Naturkundigen und Mediziner nur zu leicht verfielen.

[2]) I. a) Übersetzen und Erklären von griech. Prosa und ep. Poesie A u. B: 20—30 Min.
b) „ von schwieriger Prosa oder dram. Poesie A: 1 Stunde.
II. a) Übersetzen und Erklären lat. Prosa oder einfacher Poesie A u. B: 20—30 Min.
b) „ von schwieriger lat. Prosa oder Poesie A: 1 Stunde.
c) Römische Altertümer A: 15 Min.
d) Übersetzung aus dem Niederl. ins Latein A: $1^1/_2$ Stunden.
III. a) Niederländischer Aufsatz A u. B: $1^1/_2$ Stunden.
b) Allgemeine neuere Geschichte A u. B (u. vaterländische Geschichte A): 15 Min.
IV. a) Übersetzung aus dem Französ., Hochdeutschen u. Engl. A u. B: je $^1/_2$ Stunde.
V. a) 1) Algebra A u. B: 20—30 Min. mündlich; 2 Stunden schriftlich.
2) dioph. Gleichungen 1. Grads; Reihen; Logarithmen B: 20—30 Min. mündlich; 2 Stunden schriftlich;
b) Geometrie A u. B: 20—30 Min. mündlich; 2 Stunden schriftlich;
c) Trigonometrie B: „ „ „ „ „

[3]) Diese Kommission ist eingesetzt, damit das Examen nicht leichtfertig abgenommen wird, wie es seiner Zeit der Fall war bei den sog. Schnellgymnasien, die in Niederland sprichwörtlich geworden sind. Vgl. Spruyt, Gids 1881, 2 S. 567 ff., der unzufrieden ist mit der Einrichtung einer solchen Kommission. Dagegen Naber ebenda 1889, 1 S. 82, der sehr triftige Gründe für dieselbe geltend macht.

Mathematik, das andere die Prüfung in den alten Sprachen, das dritte die in den neueren Sprachen und Geschichte abzunehmen pflegt.

Allen, welche nicht die letzte Klasse eines Gymnasiums absolviert haben, wird einmal im Jahre Gelegenheit gegeben, als Extranei das Abiturientenexamen abzulegen, entweder an einem von ihnen zu wählenden Gymnasium[1]) oder vor einer vom Minister des Inneren ernannten Prüfungskommission. Die Abiturienten einer Höheren Bürgerschule brauchen bei diesem Extraneerexamen nur in den Fächern eine Prüfung abzulegen, in denen sie beim Endexamen ihrer Anstalt nicht geprüft worden sind.

Was nun den Ausfall dieser Endexamina betrifft, so ist dieselbe im allgemeinen als ein befriedigender anzuerkennen; doch hat man kein Recht, wie das in der Memorie van beantwoording 1886 durch die Regierung und von van den Es a. a. O. geschieht, aus diesem Resultat auf vorzügliche Leistungen der Schüler selbst zu schließen[2]). Eine Übersicht über den Ausfall dieser Examina gibt folgende Tabelle.

Jahr	Gymnasiasten		Extranei	
	bestanden	durchgefallen	bestanden	durchgefallen
1883	144	14	25	14
1885	276	21	66	27
1887	252	20	85	41
1889	276	18	132	64
1891	280	23	122	54

Man sieht daraus, daß die Resultate für die, welche das Gymnasium besucht haben, bedeutend günstiger sind als für die Extraneer, die zum großen Teil von den zahlreichen Privatgymnasien kommen, von denen man, weil sie gerade den städtischen Anstalten Konkurrenz machen, etwas Besseres erwarten dürfte.

Einen Vorgeschmack von dem Abiturientenexamen geben den Schülern die jährlich behufs der Versetzung vorgenommenen Klassenprüfungen, die in Gegenwart des Rektors und der Kuratoren abgenommen worden und ausschlaggebend für die Beförderung sind. Die bei diesen Examina gezeitigten Leistungen zeigen so recht, wie wenig man auf das „reifere Verständnis" der Schüler bauen kann. Trotz aller Tüchtigkeit der Lehrkräfte, trotz aller Begabung der Schüler tritt deutlich zu Tage, daß es nicht möglich war, das zu bearbeitende Material einmal zum klaren Ver- Verständnis zu bringen und sodann auch mittelst wiederholter Repetition dermaßen durchzuarbeiten, daß es festhaftet. Unter fortwährendem Hochdruck müssen Lehrer und Schüler arbeiten, mit jedem Augenblick muß gewuchert werden, der Knabe lernt Neues auf Neues, ohne daß dieses sich festigen kann; daher oft auch seitens der

[1]) Bedenken erregt die Bestimmung, daß die Extranei sich das Gymnasium selbst wählen dürfen; die Befürchtung, daß „örtliche Einflüsse, Beziehungen zu den Examinatoren" u. ä. ausgenützt werden, liegt zu nahe, ist auch bereits wiederholt geäußert worden, z. B. Gids 1889, 1 S. 57 f.

[2]) s. Gids 1881; 1. S. 85. 1890, 1. 83

Lehrer nur knappe Mitteilung der Resultate, kein Selbsterarbeiten bei dem Schüler und infolge dessen Oberflächlichkeit und Mangel an Verständnis. „Unsere Knaben lernen mehr, aber verarbeiten weniger als die früheren Generationen thaten. Daher die Erscheinung, daß nicht allein das Gelernte schnell wieder vergessen wird, sondern auch in der Regel kein Interesse erweckt, noch Verlangen nach mehr. Wie viel Liebe zum Wissen wird jetzt bereits im Keime erstickt oder später in seiner Entwickelung gestört, weil vor allem ein bestimmtes tantum gelernt werden muß, so daß von allem Etwas und vom ganzen Nichts in manchem Kopf übrig bleibt[1])". Noch härter urteilt Tako de Beer[2]): „Unsere Jungen werden geistige Eunuchen, die nichts kennen, als was sie lernten, und für nichts anderes geeignet sind, als um Examina zu machen."

Aus der geringen Anzahl der für die einzelnen Fächer angesetzten Stunden und der Menge des zu verarbeitenden Stoffes ergibt sich als natürliche Folge, daß die häuslichen Arbeiten des Schülers oft zu einer erstaunlichen Höhe anschwellen; in den unteren wie in den oberen Klassen klagt man daher in Holland nicht mit Unrecht über Überbürdung, denn eine solche ist es doch, wenn der nicht außerordentlich begabte Schüler 3, 4, bisweilen 5 Stunden zur Anfertigung seiner häuslichen Arbeiten nötig hat[3]). Und was ist schließlich das Resultat all dieser Arbeit? Nun, die oben gegebenen Einzelresultate entheben uns einer Antwort. „Die Generation, über welche unser heutiges Gymnasium die Segnungen der Wissenschaft des 19. Jahrhunderts in so reichem Maße ausgegossen hat, steht in allgemeiner Entwickelung und Bildung nicht höher, sondern viel eher tiefer als die Studierenden jener Geschlechter, die unter der früheren gebrechlichen Organisation zur Universität herangebildet worden sind[4])."

Es erübrigt noch einzelne oben nicht berührte Fächer kurz zu besprechen, denen in Deutschland zumal in der letzten Zeit mehr Aufmerksamkeit zugewandt wird: Religion, Singen, Zeichnen und Turnen. Die drei erstgenannten Fächer kennt das holländische Gymnasium nicht. Bei der großen Zersplitterung der religiösen Ansichten würde die Einführung des Religionsunterrichts an und für sich schon auf mannigfache Schwierigkeiten stoßen. Religion ist daher hier Privatsache jedes einzelnen, und die Eltern müssen, wenn sie ihre Söhne darin unterrichten lassen wollen, sich nach einem Privatlehrer umsehen. Daß aus diesem Mangel an gründlicher religiöser Erziehung üble Nachwirkungen erwachsen, wird in Abrede gestellt. Vielleicht ist es jedoch erlaubt, die so oft in Worten und Handlungen zu Tage tretende Rohheit der Studenten — von der ich sehr wohl Ausgelassenheit der akademischen Jugend zu scheiden weiß —, die Eigenliebe und der Mangel an Pflichtgefühl und Gemütsruhe, Erscheinungen, über die Kan a. a. O. S. 106 f. bitter klagt[6]), jenem Fehlen des religiösen Unterrichts wenigstens teilweise zuzuschreiben; an einen Ersatz des religiösen durch einen sogenannten ethischen Unterricht denkt hier niemand.

Sehr zu bedauern ist, daß die Pflege von Gesang und Zeichnen, Fächern, die beide für die meisten Schüler eine Quelle der Freude und des Genusses

---

[1]) Spruyt in Gids 1890, 1. S. 95

[2]) Kan in Rott. C. 26. Nov. 1886.

[3]) Handelingen v. d. XXI. Ned. Taal — congres, Gent 1892 S. 92.

[4]) s. Adresse der Eltern, deren Söhne das Gymnasium im Haag besuchen, an den Minister S. 28. Daß es im Haag nicht allein so ist, geht aus einer Äußerung von T. Noltheníus (Olympia 1. 81) hervor.

[5]) Spruyt a. a. O. S. 76.

[6]) Kan schreibt diese Mängel freilich der allgemeinen Organisation des höheren Unterrichts zu und verlangt, daß das klassische Altertum das Zentrum der Erziehung werde: in ihm müßten sich alle Radien vereinigen, wie groß der Umfang des Zirkels auch sei.

und nach den anstrengenden anderen Unterrichtsstunden eine willkommene Erholung sind, so gänzlich vernachlässigt wird. Daß dem Gesang keine Fürsorge gewidmet wird, läßt sich bei dem in Holland sehr verbreiteten Mangel an Stimmen immerhin erklären. Daß man aber den bildenden Wert des Zeichnens in dem Lande Rembrandts so völlig verkennt, ist ebenso schwer zu verstehen wie tief zu beklagen.[1])

Auf die Ausbildung der körperlichen Fähigkeiten der Schüler wird nicht die Rücksicht genommen, welche das leibliche und geistige Wohl der Kinder erfordert. Das Gesetz schreibt keinen Turnunterricht vor, sondern sagt nur „an Gymnasien kann Turnen gelehrt werden.“ Infolgedessen zieht es etwa die Hälfte der Gemeinden, welche Gymnasien zu unterhalten haben, vor, im Interesse des Geldbeutels lieber keinen Turnunterricht erteilen zu lassen. Wo aber solcher gegeben wird, ist er meist nicht obligatorisch und wird nur dann erteilt, wenn eine genügende (!) Anzahl Schüler daran teilzunehmen wünscht.[2]) Sehr viele Schüler werden durch das Vorurteil der Eltern, eigene Bequemlichkeit, bisweilen auch wegen der Unfähigkeit der Lehrer dazu veranlaßt, allerlei Entschuldigungen für ihr Fernbleiben zu suchen.[3]) Andrerseits beschweren die Eltern sich, daß „die Kunst selber, der das Gymnasium seinen Namen entlehnt hat, nur in den wenigen ihr zugeteilten Augenblicken und meist nur dem Namen nach ausgeübt wird[4])“. Die Zahl der wöchentlich für eine Klasse — meist sind verschiedene Klassen kombiniert — bestimmten Turnstunden beläuft sich auf 1—2. Die geringe Beteiligung am Turnen mag auch darin ihren Grund haben, daß die Schüler mancherlei Sport treiben, wie Radfahren, Rudern, Reiten, Schlittschuhlaufen u. a. Von Spielen sind besonders beliebt Fußball, Cricket und Lawn Tennis. Es gewährt einen wohlthuenden Anblick, wenn man an freien Nachmittagen oder des Sonntags Hunderte von Schülern auf den weiten Rasenplätzen, wie sie z. B. das Malieveld bei Haag bietet, diese Spiele mit liebevoller Hingebung und löblichem Wetteifer betreiben sieht. Es muß hier jedoch nachdrücklich bemerkt werden, daß die Schule als solche an allem diesem nicht Teil hat. Sie unterstützt die Spiele nicht und beaufsichtigt sie auch nicht: laisser aller ist hier ihre Parole. Das Beispiel Hollands zeigt, daß sich die Liebe und Lust zu solchen Spielen aus den Schülern selbst heraus ohne Spielzwang oder Aufsicht seitens der Schule entwickeln kann.

In einigen Städten, wo Garnison liegt, können Schüler über 17 Jahren in ihrer freien Zeit an praktischen und theoretischen militärischen Kursen teilnehmen behufs schnellerer Beförderung beim späteren Militärdienst.[5])

Ich reihe nun, ehe ich schließe, noch einige Bemerkungen über äußere Einrichtungen u. s. w. an.

Von einer Überfüllung der einzelnen Klassen und Anstalten ist keine Rede. Einer solchen ist durch den äußerst wohlthätigen Art. 1 des Gesetzes v. 21. Juni 1887 ein Riegel vorgeschoben. Niemals darf nämlich die Schülerzahl einer Klasse 24 übersteigen; ist dies der Fall, so muß eine Teilung in 2, bei 50 Schülern in 3 Parallelcöten stattfinden. Der Artikel 2, der auch hierhin gehört, verbietet die

---

[1]) Nur das Gymnasium zu Kampen hat für jede Klasse 1 Stunde fakultatives Zeichnen eingerichtet.

[2]) Progr. v. Nymegen S. 5; Middelburg S. 5.

[3]) Bientjes Olympia I, 1 S. 87.

[4]) Über die Adresse der Eltern von Schülern des Haager Gymnasiums s. oben. In Leiden z. B. nahmen von 112 Schülern nur 40 am Turnen teil. Eine Ausnahme macht das auch sonst den übrigen Anstalten des Landes voranstehende Gymnasium zu Amsterdam, das nach deutschem Verfahren nur dann Befreiung vom Turnunterricht gewährt, wenn eine ärztliche Bescheinigung vom Schüler beigebracht wird.

[5]) Verfügung des Kriegsministers vom 4. Nov. 1887.

Kombinierung von Klassen, außer wenn die plötzliche Erkrankung eines Lehrers oder Ähnliches eine solche Kombination notwendig macht. Der geringen Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen glaube ich es allein zuschreiben zu dürfen, daß bei der beschränkten Stundenzahl in manchen Fächern überhaupt noch etwas Lobenswertes geleistet wird.[1])

Die Unterrichtszeit reicht gewöhnlich im Sommer von 8—12 und Nachmittags von 1—3, im Winter liegt sie eine halbe Stunde später. Doch sind da keine festen gesetzlichen Bestimmungen vorhanden, und die Verhältnisse an den verschiedenen Anstalten sind verschieden. Die kurze Pause zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht ist durch die holländische Lebensgewohnheit bedingt, wonach um 12 Uhr nur ein einfaches Frühstück, die Hauptmahlzeit dagegen erst um 5 Uhr eingenommen wird. Gewöhnlich an zwei Tagen in der Woche findet nachmittags kein Unterricht statt. Pausen nach den einzelnen Stunden gibt es im allgemeinen nicht, der eine Lehrer bricht dann seinen Unterricht ab, wenn der Lehrer der nächsten Stunde ins Zimmer tritt.

Der Beginn des Schuljahres fällt — eine entschieden gute Einrichtung — auf den ersten Dienstag im September. Ferien sind Weihnachten 10, Ostern 10, Pfingsten 3 Tage; die großen Ferien dauern 7 Wochen und endigen mit dem Beginn des neuen Schuljahrs.

Um den Fleiß der Schüler zu heben, werden an manchen Anstalten alljährlich auf den Bericht der Lehrer hin an einzelne Schüler Preise ausgeteilt für hervorragende Leistungen in einzelnen wie in allen Fächern, so in Utrecht, Leiden, Groningen.[2])

Am Ende des Schuljahrs werden in den einzelnen Klassen unter Aufsicht der Kuratoren die Versetzungsexamina abgehalten; bei denselben wird nicht mit der strengen Kritik[3]) verfahren, wie man sie in Deutschland im Allgemeinen gewohnt ist. Doch läßt sich nicht verkennen, daß gerade in den untern Klassen eine tüchtige Durchsiebung des Schülermaterials stattfindet; daher hier die zahlreichen Nichtversetzungen in I—III. Der intensivere Betrieb des Unterrichts, die Überfülle von Lernstoff, den die Schüler nicht verdauen können, lassen manchen Jungen hier abfallen.[4])

Um das Thun und Treiben des Schülers außerhalb des Gymnasiums kümmert sich die Schule fast gar nicht; dahin zielende Vorschriften gibt es nicht. Das Verbot des Wirtshausbesuchs, des Tabakrauchens u. a. würde von dem Holländer als ein Eingriff in seine persönliche Freiheit angesehen. An manchen Anstalten ist es sogar erlaubt, während der Pausen auf dem Schulhof zu rauchen.[5])

Die von der Schule für Vergehungen der Schüler bestimmten Strafen be-

---

[1]) Wiederholt drückten holländische Lehrer ihr Staunen über die preußischen Verfügungen aus, wonach die Klassen eine Maximalzahl von 40—50 Schülern haben dürfen. Sie hielten es für ganz undenkbar, bei einer solchen Schülerzahl nennenswerte Erfolge erzielen zu können.

[2]) So heißt es auf der ersten Seite des Programms der letztgenannten Anstalt: Openbare promotie en prijsuitdeeling te houden op zaterdag den 12. Juli 1890 des namiddags te twee uur in den bovenzaal van het concerthuis. — Met prijsen worden vereerd: ... hier folgen die Namen der preisgekrönten Schüler. — Andere verwerfen die Verteilung von Prämien aus erziehlichen Gründen, so noch jüngst der Rotterdamer Rektor Kan, der (N. Rott. Cour. 10. Juni 1892) scharf gegen dieselben zu Felde zieht.

[3]) Für die nicht immer gerechte Beurteilung wird das Fachlehrersystem verantwortlich gemacht, das den einzelnen Lehrern nicht gestattet, ihre Schüler gründlich kennen zu lernen.

[4]) Doch ist es bisher Niemand eingefallen, das „schwierige“ Latein dafür verantwortlich zu machen.

[5]) Das Gymnasium zu Amersfoort verbietet neben dem Rauchen het op eenigerlei wijze gebruiken van tabak im Gymnasium, damit auf die in Holland weit verbreitete Sitte des Tabakkauens zielend.

schränken sich[1]) darauf, daß der Schüler aus der Stunde verwiesen und gezwungen wird, die so versäumte Zeit zu einer besonderen Stunde unter Aufsicht des Lehrers in der Schule nachzusitzen. Letzterer ist verpflichtet, dem Rektor davon Anzeige zu machen. Der Rektor selbst ist befugt, einen Schüler für 1—2 Tage vom Gymnasium zu verweisen. Geschieht die Ausweisung auf eine ganze Woche, so muß dem Kuratorium davon Kenntnis gegeben werden.

Das Schulgeld beträgt durchschnittlich etwa 60 Gulden in den unteren, 80 in den zwei oberen Klassen.[2])

Hiermit sind wir mit unserer Betrachtung des holländischen Gymnasiums zu Ende. Ich verzichte darauf, noch einmal in Kürze die Mängel und die wenigen Vorzüge desselben, die wir oben ausführlich dargelegt haben, zu rekapitulieren, ebenso Besserungsvorschläge mitzuteilen.[3]) Nur das möchte ich, obgleich es aus meinen Darlegungen hervorgehen dürfte, noch einmal nachdrücklich betonen, daß die Bildung, welche der Schüler am Ende des Schulkursus erlangt hat, keine gründliche Durchbildung, sondern eine oberflächliche Bildung ist, die das de omnibus aliquid et de toto nihil nur zu deutlich an der Stirne trägt. Und wenn wir in der Einleitung die Gymnasialreform von 1876 gegenüber den bis dahin zu Tage getretenen unheilvollen Zuständen einen Schritt zum Besseren nennen durften, so müssen wir jetzt dieses relativ Bessere als etwas entschieden Ungenügendes bezeichnen, das zur Nachahmung wahrhaftig nicht empfohlen werden kann. Es ist schwer zu begreifen, wie man sich im allgemeinen mit den geschaffenen Zuständen zufrieden geben kann, wo so offenbare, von den berufensten Männern[4]) frei eingestandene Schäden wahrzunehmen sind, vor allem der Schaden, der aus gänzlicher Nichtbeachtung der Wahrheit erwachsen ist:

Πολὺ κρεῖττόν ἐστιν ἓν καλῶς μεμαθηκέναι,
Ἢ πόλλ᾽ ἀκόσμως περιβεβλῆσθαι πράγματα.

Karl Blümlein.

---

[1]) Neben Strafarbeiten, die oft recht mechanisch sind und nicht selten jedes vernünftige Maß übersteigen.

[2]) Das Gesetz schreibt vor, daß das Schulgeld 100 Gulden nicht übersteigen soll. Das reiche Gymnasium zu Kampen erhebt nur ein solches von 30 Gulden.

[3]) In dieser Beziehung ist schon viel geschehen, so von van den Es, Naber, Beck, Kan u. a.

[4]) Verschiedene von deutschen Kollegen an mich gerichtete Zuschriften äußern die Meinung, Prof. Nabers oben angeführte Urteile seien vielleicht zu einseitig oder zu hart. Demgegenüber sei darauf hingewiesen, daß mir Prof. Naber brieflich erklärt hat, daß er alle seine Behauptungen vollinhaltlich aufrecht halte. Als die Aufsehen erregenden Ausführungen des berühmten Gelehrten erschienen, schrieb Dr. Hoogvliet im Ned. Spect. 1889, S. 52: „Kraß mag man die Behauptungen unzweifelhaft heißen, außergewöhnlich kraß, vielleicht unerlaubt kraß, aber in einem Grade, der vollkommen ihrer Kraßheit entspricht, sind sie zugleich wahr, außergewöhnlich wahr und, wenn man will, unerlaubt wahr. Wie bekannt ist, wird für das Endexamen das mündliche Übersetzen von leichtem Griechisch verlangt. Hierbei wird ein Stück Griechisch genommen, das der Schüler nicht zuvor gelesen hat, aber — nichtsdestoweniger wählt man diesen Text immer aus demselben Werke, nämlich aus der Anabasis von Xenophon, einem Buch, das, weil gedruckt, nicht mehr als ein paar hundert Seiten umfaßt .... Es scheint also, daß man das völlige Durchlesen und Studieren von zwei- bis dreihundert Seiten als etwas ganz Unmögliches betrachtet für Schüler, die während fünf langer Jahre Griechisch als ein Hauptfach betrieben haben."

Die Wiener Philologenversammlung.

Mehr als andere Philologenversammlungen ist die in diesem Jahr gehaltene Gegenstand der Aufmerksamkeit für die Tagespresse und das große Publikum gewesen. Auch englische und amerikanische Zeitungen haben über ihren Verlauf berichtet. Und in der That waren die Wiener Verhandlungen geeignet, Interesse auch in nichtphilologischen Kreisen zu erregen. Sie gestalteten sich in ihrem Gesamtcharakter zu einem scharfen Protest gegen die thörichten Angriffe auf die altklassischen Studien, sie zeigten das kräftige Leben, das in den letzteren am Ende des Jahrhunderts pulsiert, wie an seinem Anfang, und sie legten zugleich Zeugnis dafür ab, wie die Beziehung zwischen Österreich und dem deutschen Reich und nicht weniger die zwischen den verschiedenen Stämmen der österreichisch-ungarischen Monarchie durch den gemeinsamen Besitz des altklassischen Unterrichts eine höchst wesentliche Förderung erhalten.

Den Mitgliedern der Versammlung die Wiener Tage zu erhebenden und genußreichen zu machen, wetteiferten Alle, die dazu beitragen konnten. Selbst die höchststehenden Vertreter von Staat und Stadt nahmen an dieser Bemühung teil. Der Unterrichtsminister Freih. Gautsch von Frankenthurn, der bei der Eröffnungsfeierlichkeit unsere Herzen durch die unten abgedruckte Rede gewonnen hatte, empfing die ganze Versammlung (die 1132 Mitglieder zählte) am Abend des gleichen Tages in den Gesellschaftsräumen seines Ministeriums.

Am 25. Mai hatte **Seine Majestät der Kaiser** die Gnade, uns abends in der Hofburg zu empfangen. Es geschah in dem großen, durch zwei Stockwerke gehenden Redoutensaale, der mit herrlichen, aus Schönbrunn zu diesem Zweck herübergeholten Gobelins geschmückt war. Seine Majestät war dabei von allen zur Zeit in Wien anwesenden Erzherzögen, dem deutschen Botschafter, dem österreichischen Ministerpräsidenten und den anderen Mitgliedern des Kabinets begleitet. Diese der Versammlung erwiesene Ehre gewann noch größere Bedeutung durch den Umstand, daß, wie uns mitgeteilt wurde, der Empfang bei Hofe auf eigensten Wunsch Sr. Majestät erfolgt war, und durch die leutselige Weise, in der sich der Kaiser mit Jedem der ihm Vorgestellten unterhielt. Keiner von ihnen wird vergessen, in welch' eingehender, von warmem Interesse zeugender Art der hohe Herr sich nach Einzelheiten der Verhandlungen oder nach persönlichen Verhältnissen erkundigte.

Unmittelbar nach der Schlußsitzung endlich am 17. Mai folgte die Versammlung der liebenswürdigen Einladung des Stadtoberhauptes, Bürgermeisters Dr. Prix, zu einem Frühmahl in den nach dem Schottenring gelegenen Räumen des Rathauses. Hatten wir zwei Tage vorher im Kaiserhaus neben aller Pracht und Hoheit bürgerlichen Sinn in des Wortes schönster Bedeutung gefunden, so trat uns jetzt in dem Bürgerhause, in den Sitzungs-, Sammlungs- und Erholungssälen, fürstlicher Glanz entgegen; und was nicht minder unser Auge und unsern Sinn erfreute, war der Ausblick, welchen man von den Fenstern des Wiener Rathauses auf eine Reihe anderer neugeschaffener Prachtgebäude genießt, deren Verein diese Gegend des Wiener Ringes zu einem der herrlichsten Plätze der Welt gemacht hat. Wir wollen von dem schweigen, was an den Tafeln Küche und Keller boten: diese Seite der Phäakenstadt dürfte auch solchen, die sie nie betreten haben, bekannt sein. Wir wollen aber nicht schweigen von der Herzlichkeit, mit der uns die Vertreter der Stadt entgegenkamen und die uns jene Stunden, wo wir ihre Gäste waren, zu unvergeßlichen gemacht haben. Im Namen der Auswärtigen sprach den Dank Professor Diels von Berlin aus und lieh zugleich den Empfindungen Worte, die uns alle im Rückblick auf die verlebten Tage erfüllten. Die große geistige Bewegung, die durch die Philologenversammlungen repräsentiert werde, sei in Wien am prägnantesten zum Ausdruck gekommen. Er habe die Entwicklung unserer Zeit mit einem starken Pessimismus kommen sehen und habe für die Zukunft gefürchtet. Denn es gehe in der ganzen zivilisierten Welt jetzt ein böser Geist mit eisernen Händen und hölzernem Kopfe um, das Banausentum, ein Geist, der alles Hervorragende zu vernichten suche und auf den Trümmern eine neue Welt errichten wolle. Wenn wir diesem Geist gegenüber den Mut nicht verlieren, so sei das vor allem begründet durch solche Erfahrungen, wie wir sie in Wien gemacht, durch den Anblick eines Staates und einer Stadt, wo Fürst, Beamte und Bürger einträchtig darin zusammenstehen, daß sie festhalten wollen

an den großen Errungenschaften unserer Zivilisation, erfüllt von der Überzeugung, daß ihre eigene Kraft in dem wurzelt, worin die Grundlagen der Zivilisation bestehen.

Wenn aber der ganze Verlauf der Versammlung ein so überaus befriedigender war, so wird jeder Teilnehmer dabei derjenigen gedenken, welche unsere Verhandlungen leiteten und deren vorbereitende Thätigkeit natürlich viele Monate vorher begonnen hatte. Insbesondere war eine Stimme darüber, daß unser erster Vorsitzender, Herr Hofrat Dr. Wilhelm R. von Hartel, in allen Präsidialeigenschaften seines Gleichen suche und schwer finden werde.

Was uns zuerst begrüßte, als wir unser Quartier betraten, war ein gewaltiges Paket mit Festschriften, eine Fülle, wie sie noch bei keiner Philologenversammlung erlebt worden ist. Und die Qualität bleibt nicht hinter der Zahl zurück. Die österreichischen Mittelschulen hatten eine Festgabe, betitelt Xenia Austriaca, in 8 Bänden hergestellt, von denen der erste 8 Abhandlungen zur klassischen Philologie und Archäologie enthält, der zweite 3 zur deutschen Philologie, der dritte 6 zur modernen Philologie, der vierte 5 zur Geschichte und Kunstgeschichte, der fünfte 5 zur Mathematik, der sechste 6 zur Chemie und Physik, der siebente 3 zur Naturgeschichte, der achte 5 zur Philosophie und Pädagogik. Gewidmet sind alle diese Arbeiten, die zusammen ungefähr 100 Druckbogen umfassen, dem Andenken an die Schöpfer der österreichischen Mittelschule Leo Grafen Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz, und in dem auf diese Widmung bezüglichen, allen Bänden beigegebenen Vorwort heißt es: „Als die Philologen und Schulmänner Deutschlands 1858 das erstemal in Österreich tagten, haben sie das höhere Unterrichtswesen Österreichs in seinen Anfängen gesehen. Das große Prinzip, auf welchem die Reform der Gymnasien und Realschulen aufgebaut war, daß die wissenschaftliche Durchbildung der Lehrer unerläßliche Voraussetzung für die fruchtbare Ausübung ihres Amtes sein müsse, hatte seine ersten Früchte getragen. Es hat der angestrengten Arbeit eines Menschenalters bedurft, dieses Prinzip bis zu seinen vollen Konsequenzen zu verwirklichen. Möge die bescheidene Gabe unserer Festschrift vor dem Urteile so bewährter Vertreter der Wissenschaft und Schule, wie sie in Wien die Pfingstwoche dieses Jahres vereinigt, bestehen und für das ernste Streben der österreichischen Lehrerwelt zeugen. Dann wird sie nicht unwürdig erscheinen, die Widmung an die drei unvergeßlichen Männer zu tragen, welche die Organisation der österreichischen Mittelschulen geschaffen haben."

Der hier ausgesprochene Wunsch hat sich in der That reichlig erfüllt. Diese Abhandlungen, nach den verschiedensten Richtungen der Wissenschaft auseinandergehend, bieten gleichmäßig ein hocherfreuliches Bild von dem wissenschaftlichen Sinn und Forschen der österreichischen Lehrerwelt. Die einzelnen Abhandlungen mögen wenigstens aus dem ersten Bande genannt werden: Vindobona (mit einem Verzeichnis der in Wien und dessen nächster Umgebung gefundenen römischen Inschriftsteine), von W. Kubitschek; Ein griechischer Heiratskontrakt vom J. 136. n. Chr. (Papyrus Rainer 1514 — 1516), von K. Wessely; Zur Geschichte des griechischen Mimus (besonders auf Sophron bezüglich), von Edm. Hauler; Lexikalisch-Kritisches aus Porphyrio, von J. Stowasser; Die Verba des Befehlens in den indogermanischen Sprachen, von Val. Hintner; Zur mehrfachen präfixalen Zusammensetzung im Griechischen, von Fr. Schubert; Aufgaben eines zukünftigen griechischen Staatsrechts, von V. Thumser; Fundkarte von Aquileja, von H. Maionica.

Neben dieser umfänglichen Publikation aber wurden nicht weniger als 39 andere, zum Teil ebenfalls viele Bogen umfassende geboten, von denen ich hier nur folgende hervorheben will.

Die k. k. Theresianische Akademie (die von der Kaiserin Maria Theresia gegründete Unterrichts- und Erziehungsanstalt mit gymnasialem Lehrplan) hatte eine besondere litterarische Festgabe drucken lassen, welche auf 243 Seiten enthält „Grundzüge der Organisation der Theres. Ak." vom Präfekten H. Rak, „Studien zu den Annalen des Tacitus" von Frz. Zöchbauer und „das Titelwesen bei spätlateinischen Epistolographen" von A. Engelbrecht. — Die philologische Gesellschaft Eranos, der wohl die meisten Vertreter der klassischen Philologie und Archäologie an der Universität und den Mittelschulen Wiens angehören, widmete uns einen stattlichen und schön ausgestatteten Band von 386 Seiten mit Beiträgen von 42 Mitgliedern, darunter von W. v. Hartel, Gomperz, C. und H. Schenkl, Huemer, Bormann, Benndorf und den früheren, jetzt dem badischen Lande angehörigen Mitgliedern v. Domaszewski und

Studniczka. — Von Dr. Frankfurter erhielten wir ein Buch, betitelt: „Graf Leo Thun, Frz. Exner und H. Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform", das hochinteressante, ins Speziellste gehende Aufschlüsse über das Wirken dieser drei Männer enthält und uns durch drei treffliche Lichtdrucktafeln das Standbild Thuns und die Büsten von Exner und Bonitz, die am ersten Versammlungstage enthüllt wurden, zur Anschauung bringt. — Der zweite Präsident der Versammlung, Regierungsrat Egger-Möllwald, Dir. des Theresianums, hatte eine Übersicht über die Satzungen und die bisherige Thätigkeit der Wanderversammlung deutscher Philologen und Schulmänner verfaßt. — Von Professoren der Grazer Universität wurden Analecta Graeciensia geschenkt: „Zur neugriechischen Grammatik" von Gustav Meyer, „Eine Auslese altdeutscher Segensformeln" von A. Schönbach, „Indogermanische Gebräuche beim Haarschneiden" von J. Kirste, „Die homer. Palastbeschreibung in Od. XXII, 126—143 und ihre alten Erklärer" von Heinr. Schenkl, „Die Chronologie des Peisistrates und seiner Söhne" von Adolf Bauer, „Die große eherne Athena des Pheidias" von W. Gurlitt, „Zur Erklärung und Kritik des platonischen Lysis" von Al. Goldbacher, „Die Tyche von Konstantinopel" von J. Strzygowski, „Über den Bau der Recitativpartien der griechischen Tragiker und den Prolog im sophokleischen Aias" von Max v. Karajan, „Zur Geschichte russischer Hochzeitsbräuche" von Gr. Krek, „Der mehrzielige Frage- und Relativsatz" von H. Schuchardt. — Die Deutsche Gesellschaft für Altertumskunde in Prag endlich hatte Symbolae Pragenses (221 S. in Lex.) gesandt, mit folgendem reichen Inhalt: „Beiträge zur Erklärung des Aristoteles" von E. Arleth, „Zur Frage über die Bedeutung des Phaidonpapyrus" von Augustin Th. Christ, „Verbesserungsvorschläge zum Poema del Cid" von J. Cornu, „Fischarts Ehezuchtbüchlein, Plutarch und Erasmus Roterodamus" von A. Hauffen, „Kritische Studien zu Euripides" von E. Holzner, „Imperium und Reichsbeamtenschaft" von J. Jung, „Vergiliana" von W. Klouček, „Zur Überlieferung und Kritik der Frauenehre des Strickers" von H. Lambel, „Über das Verhältnis von Grammatik und Logik" von A. Marty, „Juristische Textkonjektnren" von L. Mitteis, „Zur Kritik der Kunstnachrichten des Geschichtsschreibers Franz von Prag" von J. Neuwirth, „Studien zum Wilhelmsliede (Aliskans)" von G. Rolin, „Zur ältesten Überlieferung der Erga des Hesiodos" von A. Rzach, „Studien zur Familiengeschichte Grillparzers" von A. Sauer, „Die athenischen Beschlüsse zu Gunsten der Samier" von H. Swoboda.

Die persönliche Begrüßung der bereits am Dienstag Anwesenden fand am Abend im Kursalon des Stadtparkes statt. Hier zeigte H. v. Hartel eine Seite, die bei ihm im Ernst der folgenden Tage zurücktreten mußte, seinen guten Humor. Nach seiner Rede wurde von H. Hofschauspieler Lewinski ein Begrüßungsgedicht vorgetragen, das Alfred Freiherr von Berger verfaßt hatte und das in Nr. 1 des Festblattes abgedruckt ist. Wir heben aus ihm die Worte aus:

Was unsern schärfsten Sinnen und Gedanken
Verborgen bleibt, erschließt uns nur der Sprache
Alltäglich Wunder, und wer treu erforscht
Die Ordnung ihres Werdens und Verwandelns,
Belauscht . . . .
Was heimlich in den Seelen wächst und webt.
Ihr stillen Horcher auf der Vorwelt Stimmen,
Die aus den Tiefen der Vergangenheit
Durch manch Geräusch gebrochen und gekreuzt
Uns leise grüßen wie von andern Sternen,
Ihr übt mit treuem Sinn ein heilig Amt!
Ihr laßt in diese wirre, trübe Zeit,
Die, auf ihr Wissen stolz und auf ihr Können,
Nur auf sich selber zu beruhen wähnt,
Das klare Licht des schönen Hellas scheinen.

. . . . Ob Klugheit oder Thorheit
Euch loben oder tadeln mag, geduldig
Streut Ihr ins Herz der deutschen Jugend hoffend
Den Samen jener schönsten Wunderblume,
Die dieser alten Erde je entsprossen.

Nachdem diese Begrüßungen unter lebhaftem Beifall erfolgt waren, entwickelte sich der regste Verkehr zwischen den Festgästen, der zu einem Stillstand nur kam, wenn eine Volksmelodie von der Musik angestimmt wurde. Alle sangen die österreichische Volkshymne stehend mit und bekundeten beim Erklingen deutscher und ungarischer Volksweisen durch lauten Zuruf ihre Sympathie.

Von den am nächsten Tage beginnenden Verhandlungen fassen wir speziell Dasjenige ins Auge, was in näherem Verhältnis zu den Zwecken unserer Zeitschrift steht.

Die erste Vollversammlung in der prächtigen und kostbar geschmückten Aula der Universität war auch von Nichtmitgliedern überaus zahlreich besucht. Bald nach 10 Uhr erschienen unter Vorantritt von Burschenschaftern in studentischem Festanzug der akademische Senat mit dem Rektor an der Spitze, mehrere Minister, der Präsident der Akademie der Wissenschaften und andere eingeladene Festgäste. Nachdem Herr von Hartel die Versammelten, insbesondere die aus dem deutschen Reiche und aus anderen Ländern erschienenen Arbeitsgenossen bewillkommnet und ein begeistert aufgenommenes Hoch auf Seine Majestät den Kaiser von Österreich ausgebracht hatte, ergriff der österreichische Minister für Kultus und Unterricht, Freiherr **Gautsch von Frankenthurn,** das Wort zu folgender Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung! Es ist ein doppelt feierlicher Anlaß, aus welchem ich die Ehre habe, Sie, hochgeehrte Herren, namens der k. k. Regierung zu begrüßen.

In großer Zahl sind Sie zusammengekommen, um die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien abzuhalten, und gleichzeitig mit der Eröffnung dieser Versammlung soll der Obhut der Wiener Universität ein Denkmal übergeben werden, das dem Gedächtnisse des Ministers Grafen Thun-Hohenstein, des großen Reorganisators unserer Universitäten, Gymnasien und Realschulen, und jenem seiner Berater, des Ministerialrates Franz Exner und Hermann Bonitz, gewidmet ist.

Ich schätze mich glücklich, den Gefühlen der Bewunderung und Verehrung für den großen Amtsvorgänger gerade in der heutigen Versammlung Ausdruck leihen zu dürfen. Denn welche Zeugen dieses festlichen Aktes könnten uns neben den Familienmitgliedern dieser um unser Unterrichtswesen so hochverdienten Männer willkommener sein als Sie, hochgeehrte Herren, die, soweit Sie Österreich angehören, Ihre geistige Ausbildung und die Möglichkeit gedeihlichen Wirkens den Einrichtungen zu danken haben, deren Ursprung wir heute feiern, — welche, als Mitglieder dieser Versammlung nach Österreich kommend, damit zugleich der Entwicklung unseres höheren Bildungswesens lebhafte Teilnahme entgegenbringen. Liegen ja die Ziele, die wir verfolgen, innerhalb einer gemeinsamen Interessensphäre. Die Gemeinsamkeit dieser Interessen wurde aber für uns erst durch die vom Grafen Leo Thun unter den erhabenen Auspizien Sr. k. und k. apostolischen Majestät unseres allergnädigsten Kaisers und Herrn durchgeführten Reformen des höheren Schulwesens und die von Thun der klassischen Philologie an unseren Gymnasien eingeräumte Stellung geschaffen. Klassische Philologen aber sind die

Schöpfer dieser allmählich alle Fächer der Mittelschule vertretenden Wanderversammlung.

Man mag mit Recht der Meinung sein, daß für gewisse Berufsstände die ungeschmälerte fachliche Ausbildung Hauptsache und der Unterricht in den klassischen Sprachen von keiner Wichtigkeit sei; andere Kreise der Gesellschaft aber können auf diesen Unterricht nicht verzichten, nicht bloß deshalb, weil das Niveau der allgemeinen Bildung wesentlich durch diesen Unterricht mitbestimmt wird, sondern weil die auf wissenschaftlicher Arbeit und Forschung beruhende akademische Berufsbildung jene formelle Schulung, jene geistige Regsamkeit und Gewandtheit, jenen reichen historischen Gedankeninhalt braucht, welche die Beschäftigung mit den Klassikern am sichersten vermittelt.

Der Wunsch Goethes: „Möge das Studium der griechischen und römischen Litteratur immerfort die Basis unserer höheren Bildung bleiben“, ist bis jetzt durch keine pädagogische Neuerung praktisch widerlegt. Indem das menschliche Denken sich äußerlich durch die Sprache vollzieht, bietet strenge sprachliche Zucht ein sicheres Mittel, zum Denken zu erziehen, zumal die Zucht in jenen Sprachen, welche an Feinheit und Reichtum ihrer Darstellungsmittel unübertroffen dastehen. Und weil der Mensch Glied einer Gesellschaft ist, welche erst durch eine lange, komplizierte Entwicklung zu demjenigen geworden ist, was sie heute darstellt, kann er die Gedankenarbeit seiner Zeit nur dann völlig verstehen und an ihr mit klarer Erkenntnis teilnehmen, wenn er mit den Anfängen und Wurzeln dieser alten Kultur wenigstens einigermaßen vertraut ist.

Die philologische Arbeit fördert aber auch jene ethischen Eigenschaften, welche für das öffentliche Wirken unerläßlich sind. Indem sie der Worte wahren Wert und richtige Bedeutung lehrt, erzeugt sie die Abneigung gegen die Phrase und leitet dazu an, sich in das Denk- und Sinneswesen ferner Zeiten, anderer Menschen zu vertiefen, fremden Empfindungen mit Selbstentäußerung treu nachzugehen. Die öffentliche Thätigkeit, zumal in einem Staate, welcher, aus mannigfaltigen Teilen historisch erwachsen, von verschiedenen Völkern bewohnt ist, heischt sie nicht eine fortwährende Bethätigung eben dieser Kraft, wenn man der Vielheit historischer Erinnerungen, politischer, sozialer Meinungen gerecht werden, sie verstehen und achten will?

Mag mehr oder weniger jede philologische Beschäftigung mit Sprachen, diesen „ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes“, solche Wirkung üben; erfahrungsgemäß geht sie von den antiken Sprachen am vollsten und reinsten aus, indem diese uns zugleich eine Litteratur vermitteln, welche den edelsten Inhalt in einer Einfachheit, Ursprünglichkeit und künstlerischen Vollendung darbietet wie keine andere.

Der Glaube an die Macht und den Wert der Antike, wie er aus der Unterrichtsform des Grafen Thun spricht, hat auch bei uns eine Wiedergeburt des wissenschaftlichen Lebens herbeigeführt, und näher stehen von da ab in Wissenschaft und Unterricht die Ziele, die wir zugleich mit allen übrigen Kulturvölkern verfolgen.

Für die Pflege der Wissenschaft mag dies als unbestritten gelten. Der Wettbewerb um dieses hohe Gut vereinigt in einem höheren Streben die Geister, welche

sich anderwärts in hartem Kampfe begegnen. Die gelehrten Wanderversammlungen aber haben sich vortrefflich bewährt, diesen friedlichen, wissenschaftlichen Gedankenaustausch zu fördern, fruchtbare Anregungen zu geben und zu erhalten, das Interesse weiter Kreise für wissenschaftliche Bewegungen zu erwecken und zu erhalten.

Aber auch die andere Aufgabe, die Ihnen obliegt, meine hochgeehrten Herren, die Pflege des Unterrichts und der Schule, wird immer mehr zu einer gemeinsamen Aufgabe und zum Gegenstande des Wettstreites aller Staaten, welche in diesem Zweige der Verwaltung das wirksamste Mittel erblicken, die innere Kraft des Volkes zu heben und sie auf der Bahn gesunden Fortschrittes zu erhalten. Kein Schulwesen darf sich mehr isolieren, wenn es nicht zurückbleiben will. Heute geschieht da, morgen dort eine Vorbewegung; jede will gekannt, erwogen, keine übersehen sein.

Der Fortschritt jedes Bildungswesens hängt aber in erster Linie vom Fortschritte der Wissenschaften und von der wachsenden Kunst ab, deren Ergebnisse in brauchbarer Form der Schule zuzuführen.

Ihre Versammlung, hochverehrte Herren, welche Vertreter der Wissenschaft und der Praxis vereinigt und deren Mitglieder alle in sich diese Vereinigung vollziehen, indem sie als Gelehrte lehrend wirken, läßt jenen Kompromis zwischen Wissenschaft und Schule leichter und sicherer erwarten, dessen es nach dem heutigen Stande der Dinge dringend bedarf, um berechtigte Klagen gegen das moderne Schulwesen zu beseitigen und die Verbindung zwischen Wissenschaft und Schule, welche für unser gesamtes höheres Schulwesen, für die Mittelschulen wie für die Universitäten, so überaus wertvoll geworden ist, dauernd zu erhalten.

Diese Überzeugung hat auch den Unterrichtsminister Grafen Thun zur Aufnahme des Systems der Fachlehrer bestimmt, indem er der Meinung war, daß nur derjenige allgemein bildende und erziehliche Elemente einer Disziplin im Unterricht voll auszuarbeiten vermag, welcher sich mit dem Wesen und der Methode dieser Disziplin genau vertraut gemacht hat.

Was ist aber in diesem Menschenalter voll rascher und energischer Arbeit aus den Disziplinen geworden, in welche unsere Lehrer an den Universitäten eingeführt werden sollen! Ein Blick auf die Lektionsverzeichnisse von damals und jetzt zeigt die Erweiterung und Spezialisierung der akademischen Lehre und läßt der emsigen Detailarbeit gegenüber die Schwierigkeiten ermessen, welche ein Kandidat des Lehramts zu besiegen hat, um neben der unerläßlichen Vertiefung auch die notwendige Herrschaft über weit ausgedehnte Wissensgebiete zu gewinnen.

Wie hier einerseits durch straffere Mitteilung des reicheren Stoffes, andererseits durch passende Auswahl und fortschreitende Verbesserung der Didaktik zu helfen sei, das sind brennende Fragen, welche mit dem Fortschritt unserer Kenntnisse in allen Disziplinen jeden Tag aufs neue gestellt werden. Sie werden, hochverehrte Herren, wie Ihr Arbeitsprogramm zeigt, auch darüber beraten, Ihre Einsicht und das moralische Gewicht Ihres Votums wird Mittel und Wege zeigen, Bestehendes zu erhalten oder zeitgemäß fortzubilden.

Was aber immer Gegenstand Ihrer Beratungen sein mag, ich gebe mich der

freudigen Erwartung hin, daß diese Ihre heutige Versammlung ebenso wie jede der früheren gutes Saatkorn in reicher Fülle ausstreuen werde, und daß durch sie der Bau neu gefestigt und gekräftigt werden kann, welchen Minister Graf Thun in unserem Vaterlande errichtet hat. Mit diesem Wunsche, meine hochgeehrten Herren, heiße ich Sie herzlich willkommen.

Der Vorsitzende dankte für die inhaltsvollen Worte des Ministers, die dafür bürgten, daß der Geist, in dem das Thun'sche Reformwerk geboren wurde, auch die gegenwärtige Unterrichtsverwaltung überzeugend durchdringe. Nach den Begrüßungen des Vicebürgermeisters Dr. Grübl, des Rektors der Wiener Universität, Hofrats Dr. Ludwig, des Professors der Philologie an der Budapester Universität Thewrewk v. Ponor, der als Abgesandter des Erzherzogs Joseph (in lateinischer Sprache) das Wort ergriff, hielt sodann **Hartel** die Festrede, in welcher die Bedeutung der dem Grafen Leo Thun und seinen Beratern Franz Exner und Hermann Bonitz verdankten Unterrichtsreform eingehend gewürdigt wurde.

Diese Rede ist später den Festgästen gedruckt überreicht worden als Geschenk des Rektors und des Senats der Wiener Universität und kann gewiß von Jedermann auf buchhändlerischem Wege bezogen werden (von der k. k. Hof- und Universitätsbuchdruckerei von Adolf Holzhausen). Ihre Lektüre ist ein Genuß, wie ihr Anhören es war. Ja, wenn man sie liest, so wird man noch mehr inne, wie fein hier die einzelnen Persönlichkeiten charakterisiert, wie lichtvoll der Gang der Dinge entwickelt ist. Die Berufsgenossen in Deutschland wird vor allem Bonitzens Bild fesseln, der der Unserige von Hause aus war und wieder wurde, dessen Wirken für Vervollkommnung des Gymnasialunterrichts aber seinen Höhepunkt zweifellos in Österreich gehabt hat. Für jeden Pädagogen interessant aber muß die von Hartel ins Licht gestellte Thatsache sein, daß die Hebung des österreichischen Gymnasialwesens in der Mitte dieses Jahrhunderts, die Grundlegung seiner gegenwärtigen Blüte, außer durch die Berücksichtigung mehrerer bis dahin ganz in den Winkel gestellter Lehrfächer, charakterisiert ist durch eine ungleich stärkere Betonung des griechischen Unterrichts und der altklassischen Lektüre.

Hartels Rede leitete die Enthüllung der plastischen Darstellungen des gefeierten Triumvirats ein, welche von jetzt an ein Hauptschmuck der prächtigen Arkaden des Universitätshofes sein werden. An dem Platz selbst, wohin die Versammlung sich aus der Aula begab, sprach der Rektor magnificus Hofrat Ludwig nach einem vom akademischen Gesangverein vorgetragenen Lied und dankte allen, die zum Zustandekommen des Werkes beigetragen. Es ist von Kundmanns Meisterhand entworfen. In der Mitte steht Graf Thun, zu beiden Seiten sind Exners und Bonitzens Büsten aufgestellt. Auch, wer keinen dieser Männer je gesehen, wird nicht bloß den Eindruck künstlerischer Schönheit, sondern zugleich den der Lebenswahrheit empfangen. Bezüglich Bonitzens bestätigt ihn mir die Erinnerung. Sowohl die Form des Gesichts wie der Ausdruck sind in vollendeter Weise getroffen.

Nachdem die Versammlung in die Aula zurückgekehrt, hielt **Hermann Usener** seinen durch Fülle des Stoffes und Gedankenreichtum ausgezeichneten Vortrag „Über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte," der ebenfalls bereits veröffentlicht ist. Zweierlei war es, was uns in ihm besonders interessierte, die Ausführung, wie wichtig für vergleichende Betrachtung der Sitten und Rechte eine wissenschaftliche Bearbeitung des Schatzes der Wörter sei, welche die einzelnen Sprachen für die sittlichen und rechtlichen Begriffe besitzen; und die Darlegung, daß für komparative Sitten- und Rechtsgeschichte innerhalb des indogermanischen Stammes das Altgermanische etwa die gleiche Bedeutung habe, wie das Sanskrit für Vergleichung der Sprachen dieses Stammes.

Bei dem Festmahl brachte Hartel einen Huldigungstrinkspruch auf den Kaiser von Österreich-Ungarn und den Kaiser des deutschen Reiches aus, dem wir folgende Worte entnehmen:

„Nicht den Deutschen Österreichs zu Gesicht, sondern mit weitem staatsmännischem Ausblick hat Graf Leo Thun in seiner berühmten Tischrede auf der ersten Philologenversammlung in Wien die Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Bestrebungen

in Deutschland und Österreich gefeiert, deren fortschreitende Verwirklichung er mit freudiger Teilnahme verfolgte. Diese Gemeinsamkeit wurde durch die Unterrichtsreform dieses großen Ministers erst angebahnt, später selbst in trübsten Zeiten nicht unterbrochen und ist jetzt durch den innigen Freundschaftsbund Österreich-Ungarns und des deutschen Reiches für eine lange, so Gott will, für alle Zukunft gesichert."

„Wenn Worte der Dankbarkeit für diesen glücklichen Wandel der Dinge sich auf unsere Lippen drängen, so heben wir unser Auge zu jenen empor, welche der Staaten Geschicke bestimmen und lenken. Wir gedenken unseres allverehrten Kaisers Franz Josef, der unermüdlich in langem segensreichen Walten seinen Völkern, ihre innere Kraft befreiend, neue herrliche Bahnen erschloß. Wir gedenken ehrerbietig des deutschen Kaisers, Wilhelm II., der an der Spitze eines Bundes gleichgesinnter Fürsten ein großes Erbe ruhmvoll behauptet und mehrt."

Oskar Jäger toastierte in der ihm eigenen packenden Weise auf die österreichische Unterrichtsverwaltung, insbesondere den jetzt an ihrer Spitze stehenden Mann. Der Sektionschef des Unterrichtsministeriums Hofrat Rittner erwiderte und forderte die zahlreichen Festgenossen nichtdeutscher Zunge auf, das Glas mit ihm auf das Wohl der deutschen Philologen und Schulmänner zu leeren. Professor Conze aus Berlin feierte den Zauber, den Wien auf alle Herzen ausübe. Vicebürgermeister Dr. Grübl dankte in einer Rede, in der er die unerbittliche Strenge des deutschen Schulmeisters als eine Wohlthat für das junge Geschlecht und für das Vaterland pries. Prof. Thewrewk aus Budapest sprach Harteln in lateinischer Rede den Dank der Versammlung aus. Der betagte Hofrat Lang, ein Schüler Bonitzens aus der ersten Zeit seiner Wiener Wirksamkeit, pries den unvergeßlichen Lehrer und zeigte, welche Begeisterung derselbe für die griechischen Studien und den griechischen Schulunterricht zu wecken verstanden habe. Professor Bormann in Wien endlich forderte unter allgemeiner Beistimmung auf, ein Telegramm an die Schulpforta zu senden, die am gleichen Tage die Erinnerung an ihre vor 350 Jahren erfolgte Gründung feiere.

Auf die Huldigungstelegramme, welche an Ihre Majestäten den österreichischen und den deutschen Kaiser abgegangen waren, erfolgte zuerst aus Bruck a. L. nachstehende Erwiderung:

„Für die mir zugesandten warmen Worte herzlichen Dank mit dem Ausdruck lebhafter Befriedigung, daß Wien abermals Zeuge sein kann der hochwichtigen, vielseitigen Thätigkeit einer so ansehnlichen Versammlung. Seien Sie überzeugt, daß Ich deren Beratungen mit reger Teilnahme und dem Wunsche begleite, es möchte daraus für Beruf, Wissenschaft und gemeinsames geistiges Streben wesentlicher und dauernder Gewinn erwachsen." „Franz Josef" m. p.

Sodann folgte aus Potsdam ein Telegramm dieses Inhalts:

„Seine Majestät der deutsche Kaiser lassen für den telegraphischen Gruß der Versammlung deutscher Philologen bestens danken. Auf allerhöchsten Befehl v. Lucanus, Geheimer Kabinetsrat."

Der zweiten Vollversammlung präsidierte der Direktor des Theresianums, Regierungsrat Dr. Egger-Möllwald. Der erste Vortrag war der von Prof. Dr. **Brandl** über **„Byron und die Antike."** Die Hauptgedanken waren folgende[1]):

[1]) Die Angaben über den Inhalt einzelner Vorträge entnehmen wir zum großen Teil dem Festblatt, das während des Verlaufs und nach Schluß der Versammlung erschien und dessen bezügliche Mitteilungen vor dem Druck von den Rednern selbst revidiert sind.

Inmitten der neusprachlichen Reformbewegung, die auf Phonetik und Realien zielt, dürfe das Zentrum jeder philologischen Disziplin, die Erklärung der großen Schriftsteller, nicht in den Hintergrund treten. Byron sei ein charakteristisches Beispiel, wie die modernen Dichter für ihr neuartigstes Empfinden sich gern das schöne Symbol vom Altertum borgen. Sein Weltschmerz kleide sich am glücklichsten in die Gestalt des Prometheus; die Geschichte von Don Juan und Haidee, in der er sich löst, beruhe auf der homerischen Episode von der Nausikaa. Ausgehend von Schottland und der Romantik, sei Byron durch das englische Gymnasium, das wenig auf Grammatik, destomehr aber auf Lektüre und Neubelebung der Antike giebt [?], in die Sphäre der Helena gezogen. Auf Reisen nach Griechenland habe sich ihm das Griechentum als Ganzes erschlossen. Sein Tod im Feldzug für die Befreiung von Hellas wirke wie der Schlußstein in einem Gewölbe. Byron könne als charakteristisches Beispiel dafür dienen, wie gewaltig der antike Einfluß bei unseren westeuropäischen Nationen gewesen, und zwar gewöhnlich da, wo sie die schönsten Leistungen hervorgebracht haben. Diese Überzeugung werde sich umsomehr ausbreiten, je besser vorgebildete Studierende sich den modernen Sprachen widmen und je historischer die Methode ihrer akademischen Weiterbildung sei. Es habe ihn daher gewundert, daß der Herausgeber der Preußischen Jahrbücher vor kurzem eigenhändig zur Feder griff, um wörtlich den Satz aufzustellen: „Wird erst ernste Arbeit auf Englisch und Französisch verwandt, so sind Lateinisch und Griechisch ganz verloren". Im Gegenteil: der oberflächliche, utilitaristische Betrieb der neueren Sprachen trage allen Fluch des Halbwissens an sich. Der wissenschaftliche Romanist und Anglist könne nicht anders als dem Altertum einen noch lebendigeren Kontakt mit der Gegenwart vermitteln. Die Neuphilologie vermöge am besten darzuthun, daß das Gebiet der klassischen Philologie, wenn man sie als die Wissenschaft vom antiken Geiste auffaßt, nicht bloß bis 500 n. Chr. reicht, sondern ununterbrochen bis auf den heutigen Tag.

Hierauf überreichte Prof. Dr. Gomperz eine Publikation „Bruchstücke aus der Hekale des Kallimachus" aus der Papyrus-Sammlung Sr. kais. Hoheit des Erzherzogs Rainer. Auf Antrag von Prof. Diels beschließt die Versammlung, Sr. kais. Hoheit sofort telegraphisch den Dank für den großen Dienst auszusprechen, den er der philologischen Wissenschaft dadurch geleistet, daß er die jetzt seinen Namen tragende Sammlung von Papyri angekauft und der Forschung zugänglich gemacht hat.

Es folgt der Vortrag Prof. Dr. **Dümmlers** über **„Kulturgeschichtliche** Forschungen im Altertum".

Der Vortragende führt aus, wie die jetzt im Vordergrund stehenden Begriffe im Altertum gerade in den klassischen Perioden zurücktreten und sich vielmehr erst in deren Verfallsepochen als Nebenschößlinge ausbilden. Dahin gehört der Begriff der Entwicklung und mit ihm das kulturgeschichtliche Interesse, das sich zuerst in der Schule des Aristoteles einstellt. Die wichtigsten auf Kulturgeschichte bezüglichen Arbeiten des Aristoteles und seiner Mitarbeiter werden dann kurz skizziert.

Zum Schlusse besprach Prof. **Studniczka** von Freiburg i. Br. den 1887 in Sidon gemachten Fund griechischer Sarkophage und gab zunächst ein Gesamtbild der Grabstätte, aus dem sich im Wesentlichen die Abfolge der wichtigeren Sarkophage ergiebt. Dann wurden die vier bedeutendsten aus der Blütezeit der Kunst, von Perikles bis zu den Diadochen, näher betrachtet. Der älteste dürfte einer ostgriechischen Schule um Mitte des V. Jahrhunderts entstammen; der zweite ist das hervorragendste Werk der griechischen Kunst in Lykien und schließt sich eng an den Parthenonfries an; der dritte, von achtzehn klagenden Griechinnen umgeben, vielleicht von Bryaxis, dürfte die Grabstätte des im Jahre 361 verstorbenen Königs Straton I. von Sidon sein. Der jüngste mit prachtvollen farbenreichen Reliefs, wahrscheinlich von einem Schüler Lysipps, etwa Eutychides, stellt die Schlacht bei Issos, vielleicht auch die bei Ipsos dar. Sein Inhaber scheint der von Alexander eingesetzte König Abdallonymos gewesen zu sein.

In der dritten Vollversammlung sprach zuerst Prof. Dr. **Erich Schmidt** über die Xenienhandschriften des Goethe-Schiller-Archivs in Weimar, die den Gegenstand einer Veröffentlichung und Untersuchung für die nächste „Schrift der Goethe-Gesellschaft" (Xenien 1796, herausgegeben von E. S. und Bernhard Suphan) bilden sollen. Er skizzierte die Entstehung der Xenien nach drei Perioden und bezeichnete ein bisher unbekanntes Mundum als Denkmal der mittleren Zeit, wo an Stelle des Musenalmanachs ein Liber epigrammatum die „lustigen" und die „ernsthaften" Monodisticha zu einem künstlerisch geordneten Ganzen vereinigte. Diese Reinschrift — Goethes Handexemplar — enthält, außer vielen Varianten, 127 bisher ganz unbekannte Nummern; dazu kommen weitere 36 auf Skizzenblättern. Stichproben verschiedener Art wurden rasch angedeutet, Wandelungen und Nachschübe begründet, dann aber eingehender die planvolle Anlage dieses später in den Almanach aufgelösten Corpus dargestellt, auf kostbare Paralipomena der Schiller'schen „Unterwelt" hingewiesen und für den zweiten friedlicheren, frömmeren, weiblicheren Teil besonders die schöne Gliederung beleuchtet, die von Formen der Poesie zur bildenden Kunst, von hellenischen Grabreliefs „ins Leben zurück", vom Wein (dem Geschenk Dalbergs) kraft bacchischer Begeisterung zum Distichenvorklang des „Dithyrambus" führt und weiter zu den „Einer" und „Vielen", den „Geschlechtern" und dem „Weiblichen" gewidmeten Kränzen. Der Redner versprach endlich ein paar den „Phaiaken" insgeheim zugedachte Pfeile, um seinerseits nach einigen auf Wien bezüglichen Sätzen den engen Zusammenhang auch dieses gemeinsamen Klassikerwerkes mit der Antike zu betonen und auf die Notwendigkeit hinzuweisen, daß das nahe Verhältnis zwischen unserer und der altklassischen Litteratur auch weiterhin auf die Organisation des höheren Unterrichts bestimmend wirke.

Daran schloß sich der Vortrag von Prof. Dr. **Emil Reisch** (Innsbruck) über „die mykenische Frage".

Den Thatbestand, der als Grundlage für eine Beurteilung der mykenischen Kultur dienen kann, in der Hauptsache als bekannt voraussetzend, erörtert der Redner die einzelnen Beziehungen, welche die Kultur von Mykene mit Nord-Syrien, den Mittitern, den Leuten von Kefti, mit Phrygien und Lykien verbinden und zeigt, daß in allen diesen Ländern nur für einzelne Elemente der Kultur Analogieen sich finden, daß aber für wichtige Bestandteile der Kultur wie für die Vasen und die Inselsteine bisher durch keinerlei Fundthatsachen festländisch-asiatischer Ursprung nachweisbar sei. Daher hat die oft wiederholte Vermutung, daß Kreta der Ausgangspunkt der mykenischen Kultur sei, noch immer ihre Berechtigung. Daß Hellenen schon im zweiten Jahrtausend über See zogen, ist ein Beweis dafür, daß sie wirklich schon seit Jahrhunderten mit der See vertraut sein mußten. Inwieweit die Schöpfung und der Ausbau der mykenischen Kultur den neueingewanderten Hellenen, inwieweit sie der jedenfalls vom Orient schon beeinflußten Urbevölkerung zufällt, läßt sich nicht entscheiden. Daß aber die Hellenen nicht Träger der mykenischen Kultur hätten gewesen sein können, kann durch die dafür beigebrachten Beweisgründe — mykenische Bestattung, Fehlen der Fibeln, Gegensatz der mykenischen und geometrischen Dekorationsweise — nicht erwiesen werden. Die mykenische Epoche ist schon von dem homerischen Epos als eine Phase des griechischen Volkslebens aufgefaßt worden. Es ist also die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß die historischen Ereignisse, die den Schilderungen des Epos zu Grunde liegen, in einzelnen Fällen bis in die mykenische Epoche zurückreichen. So greifen die mykenische und homerische Frage ineinander, sie suchen von verschiedenem Thatbestand aus das Problem der Anfänge und Werdegeschichte hellenischer Kultur zu fassen.

An diesen Vortrag schloß sich eine kurze Diskussion. Prof. Dümmler (Basel) konstatierte mit Genugthuung eine Annäherung der Ansichten der beiden ursprünglich von Schliemann und Köhler ausgegangenen Richtungen. Durch Köhlers bekannte Anregungen habe man begonnen, die Eigenart jener Kultur schärfer zu beachten, indes sei inzwischen auch durch neue Funde mancher Gegensatz zwischen Mykenisch und Griechisch gemildert worden. — Prof. Studniczka (Freiburg) räumte im Sinne des Vortragenden ein, daß der Gegensatz zwischen mykenischer und hellenischer Sitte sich stark reduziert habe.

An dritter Stelle hielt der Unterzeichnete einen Vortrag über „Gefahren und Aufgaben

des klassischen Unterrichts in der Gegenwart". Wenn dieser hier vollständig mitgeteilt wird, so geschieht es, weil die darin verfolgten Ziele eben die sind, welche zur Gründung dieser Zeitschrift und unseres Vereins führten.

Hochansehnliche Versammlung! Die Person, über die ich die Ehre habe, zu Ihnen zu sprechen, scheint einigen halbtot, anderen gar schon tot. Ich denke anders und habe nicht die Absicht, eine Leichenrede zu halten. Aber von einigen Gefahren, die die Wirksamkeit der Person in Frage stellen, möchte ich reden und davon, wie ihnen gegenüber zu verfahren sei.

Die Person ist der altklassische Unterricht. Denn nicht die Kühnheit besitze ich, vor Ihnen überhaupt über die gegenwärtigen Gefahren und Aufgaben des Unterrichts reden zu wollen, wie die erste Ausgabe des Programms unserer Verhandlungen in Folge einer Auslassungssünde des Setzers in Aussicht stellte[1]). Jeder, der einem solchen Thema gegenüber diesen Saal jetzt nicht verließe, würde das Zeugnis bewundernswerten Beharrungsvermögens verdienen.

In einem seiner kleinsten und seiner inhaltvollsten Dialoge läßt Platon den Sokrates als Grundlage aller weiteren Untersuchung den Satz feststellen, daß man nicht den Meinungen Jedermanns sein Ohr zu leihen habe, sondern nur denen der Sachverständigen, auch auf ethischem, nicht bloß auf physischem Gebiet, und auf ethischem noch mehr als auf physischem. Denn, gehorche man in Angelegenheiten des Körpers jedem Beliebigen, so richte man nur den Körper zu Grunde. Höre man aber in Fragen ethischer Art auf Nichtsachkundige, so werde die Seele verdorben.

Wollte man, geehrte Anwesende, diese sokratischen Sätze heutzutage zur Grundlage einer pädagogischen Auseinandersetzung machen, so würde man wohl ziemlich allseitigem Staunen, ja lebhaftem Unwillen begegnen. Denn nicht nur das allgemeinste Interesse bringt die Gegenwart den pädagogischen Fragen entgegen; nicht bloß erwartet man jetzt von der Pädagogik die Erfüllung der verschiedensten Wünsche; sondern auch ein vollgiltiges Urteil über große und kleine pädagogische Fragen glauben unzählige Nichtfachmänner zu besitzen. Wenn der Abg. Ritter von Kraus im österreichischen Landtag am 4. Febr. dieses Jahres den Ausspruch that: „In unserer an grotesken Gegensätzen so reichen Zeit verlangt man für gewerbliche Verrichtungen niedrigster Art dringend den Befähigungsnachweis; aber den Befähigungsnachweis zu erbringen bei Behandlung von Fragen der Pädagogik schwierigster Art, ist bisher niemand eingefallen", — wenn H. von Kraus sich hierüber in tadelnder Weise äußerte, so dürfte er sich mit seiner Ansicht in keiner sehr großen Gesellschaft befinden, und gerade in Abgeordnetenhäusern hat die entgegengesetzte Anschauung oft gewaltet. Ich gedenke einer Kammersitzung in einem kleineren deutschen Staate, in der lauter Nichtfachleute sich darüber vernehmen ließen, ob man die Knaben das Griechische wirklich mitsamt den Accenten lernen lassen müsse.

Es ist nun für uns Pädagogen überaus ehrend, wenn man unserem Wirken so große, so allgemeine Aufmerksamkeit schenkt, daß wir gegenwärtig fast im Mittel-

[1]) „Die Gefahren und Aufgaben des Unterrichts in der Gegenwart" hieß es dort.



punkt des öffentlichen Interesses stehen, und wenn man von uns die Verwirklichung so vieler wichtiger Wünsche erwartet. Aber der Revers dieser Ehrenmedaille, das Hineinreden von Jedermann auch in spezielle pädagogische Fragen, ist nicht in gleicher Weise erhebend und bringt zugleich Gefahren für die Sache, insbesondere für die Gestaltung des klassischen Unterrichts, der nun einmal gegenwärtig der Prügelknabe ist.

Aber was soll man hiergegen thun? Vor allen Dingen nicht das, was so häufig geschieht: man soll sich nicht ärgern, nicht etwa über die Thorheit und Ungerechtigkeit der Welt seufzen, sondern bedenken, daß die Zunahme der Öffentlichkeit unseres Lebens ein starkes Mitreden der Laien auf verschiedenen, früher den Fachmännern ausschließlich überlassenen Gebieten, veranlaßt hat, z. B. auch auf dem überaus schwierigen militärischen Gebiet; und man soll ferner bedenken, daß ein Mitreden der Laien besonders auf pädagogischem Gebiete dadurch sich sehr wohl erklärt, daß die Lebensinteressen des Staates, wie der einzelnen Familien eng mit dem Stande des öffentlichen Unterrichts verknüpft sind. Das Zweite aber, was man nicht thun darf, ist das, was fast ebenso beliebt wie das Sichärgern ist, das Schweigen. Das Schweigen mag in vielen Streitfällen der Stempel der Weisheit sein, der Stempel der Wirksamkeit ist es nicht. Psychologisch ist es zu begreifen, daß viele Pädagogen gegenüber Angriffen der Unwissenheit auf das Bestehende und gegenüber dem Anpreisen von pädagogischen Universalmitteln keine Lust haben, den Mund aufzuthun, aber vom Standpunkte der Praxis bleibt das stumme Achselzucken eine Thorheit. Die Fachmänner haben einmal das Vorrecht gehabt, die Schule, wie andere Dinge, nach ihrer Überzeugung einzurichten. Das haben sie nicht mehr. Es ist ihnen nur das Privilegium geblieben, mit Gründen der Erfahrung Andere zu überzeugen, zwar nicht die Projektenmacher (denn die sind nie zu belehren), aber die, welche dazu neigen, sich durch jene verführen zu lassen. Und dieses Privilegium ist zu benützen, wo die Gelegenheit sich bietet und wo sie geschaffen werden muß, und, falls es nötig ist, sind dabei auch einmal derbe Waffen zu gebrauchen. Mit Glacéhandschuhen ist eine Revolution weder je gemacht, noch je abgewehrt.[1])

Noch wichtiger aber, m. H., als die Einwirkung auf die Älteren, ist die auf die Jüngeren. Ich meine die Abwehr verkehrter pädagogischer Ideen durch die Art des Unterrichts. Denn die Gestaltung, die der lateinische und griechische Unterricht in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erhalten wird, sie wird, darüber können wir uns nicht täuschen, wesentlich mitabhängen von den bleibenden Eindrücken, welche die Gymnasiasten von diesen Lehrstunden in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts empfangen haben und empfangen werden.

Wer die Arbeit auf sich nimmt, die Schulreformschriften der Gegenwart durchzulesen (aber nicht alle: denn das überstiege Menschenkraft), der wird, je nachdem

[1]) Daß es übrigens pädagogische Gebiete giebt, wo gut beobachtende und klar denkende Nichtfachmänner Belehrung nicht bloß von den Fachleuten empfangen, sondern diesen auch geben können, das steht mir zugleich fest, durch Erwägung und durch Erfahrungen, wie ich sie in Diskussionen mit Nichtpädagogen, die ich veranstaltet hatte, gemacht (s. S. 167 des vor. Jahrg. dieser Zeitschr.). Auch H. v. Kraus unterschied in seiner Rede zwischen pädagogischen Fragen, die man den Fachleuten überlassen müsse, und solchen, die gleicherweise der Beurteilung von Nichtfachleuten unterstellt werden könnten und sollten.



sein Gemüt zu ärgerlicher oder heiterer Auffassung der Dinge neigt, reichlich Gelegenheit haben, sich zu erzürnen oder zu ergötzen über die stete Wiederkehr gewisser Ausdrücke. Da wir Philologen jetzt nach Einführung der statistischen Methode in die Sprachforschung ans Zählen gewöhnt sind, so könnte einer sich einmal die Mühe geben, festzustellen, wie oft in pädagogischen Streitschriften drei Schlagwörter vorkommen, die Wörter national, modern, praktisch. Die größte Stellenzahl aber dürfte wohl bei solchem Addieren für „national" herauskommen. Dieses also verdient besondere Aufmerksamkeit.

Wenn ich, m. H., die drei Nomina Schlagwörter genannt, so bin ich damit weit entfernt von einer Geringschätzung der durch sie bezeichneten Begriffe. Ist es doch auch nicht das Charakteristikum solcher Wörter, geringwertige Begriffe zu bezeichnen. Sie bezeichnen vielmehr oft recht hochwertige. Der Fehler liegt nur in ihrer verkehrten, oft geradezu sinnlosen Verwendung.

So hat das Wort national für jeden Gesunddenkenden den besten Klang; und kein Verständiger wird leugnen, daß in unserer nationalen Eigentümlichkeit und ihrer Pflege eine Kraft wurzelt, der wir nie entraten können, wenn wir nicht den Verfall unseres gesamten öffentlichen und auch unseres häuslichen Lebens herbeiführen wollen? Gegenüber den Forderungen aber, die aus der Betonung dieses Begriffes in pädagogischen Erörterungen vielfach abgeleitet werden, gebührt sich zunächst die Frage: Waren denn etwa bisher die Erziehung und der Unterricht in den humanistischen Gymnasien unnational oder gar antinational?

An den Früchten sollte auch das erkannt werden. Ist nun aber aus unseren Gymnasien nicht bis in die jüngste Zeit die große Mehrzahl der Männer hervorgegangen, die bei Werken des Krieges und bei den mannigfachen Bestrebungen des Friedens in erster Linie zu finden waren? Und wenn man trotz alledem meint, der nationale Sinn werde durch die gymnasiale Erziehung beeinträchtigt, so vergleiche man doch die Zöglinge derjenigen höheren Schulen, welche den altklassischen Unterricht nicht haben. Es wäre unzweifelhaft falsch, zu meinen, daß diese jungen Leute weniger national gesinnt seien, als unsere Gymnasiasten. Aber wäre es nicht ebenso falsch, zu meinen, daß die Gymnasiasten jenen auch nur um eines Haares Breite an nationaler Denkweise nachstünden?

Ist ferner, was als das Gebot nationaler Erziehung bezeichnet wird, nicht in weitem Umfang an den Gymnasien jetzt verwirklicht? Die Betonung vaterländischer Geschichte, ihre Fortführung bis fast an die Schwelle der Gegenwart; die Schätzung des deutschen Aufsatzes als ersten Wertmessers für die geistige Entwicklung eines Schülers; die Bemühung, jede Stunde zugleich zu einer Übung im deutschen Denken und Sprechen zu gestalten; die Einführung in das Verständnis der älteren Blüteperiode der deutschen Litteratur und in die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung unserer Sprache; Besprechung der wichtigsten Werke unserer neuklassischen Litteratur, für deren Verständnis unsere Schüler reif sind. Wünscht man noch wesentlich mehr in dieser Richtung, so mögen diejenigen 8- oder 9jährigen Anstalten, die das Lateinische und Griechische nicht in ihrem Programm haben, mit ihrem Beispiel vorangehen und mögen zeigen, daß ihre Schüler dann die Gymnasia-

sten an nationalem Sinn übertreffen. So lange aber dies nicht erhellt, hat man in der Forderung nationaler Erziehung im Gegensatz zur gymnasialen nicht eine positive, sondern nur eine negative Forderung zu sehen, d. h. das Verlangen, daß unsere Schüler fremde Kulturen weniger kennen lernen und schätzen möchten.

Und daß dies die Eiferer für nationale Erziehung wünschen, offenbart sich bisweilen in Nebenbemerkungen, die ihnen entschlüpfen. So ist sehr bezeichnend, daß jüngst einer dieser Herren (Fr. Lange) sich dazu verstieg, die Unwirtlichkeit und politische Abgeschlossenheit Norwegens zu preisen, weil durch sie der echt germanische Charakter des Volkes gewahrt worden sei[1]). Wer so denkt, hat in der That keine Ahnung davon, daß der Fortschritt der Zivilisation ganz wesentlich mit auf dem Verhältnis regen Gebens und Nehmens zwischen den Nationen beruht. Sein Ideal muß die chinesische Mauer sein: über sie darf er nicht bloß jetzt keine Contrebande fremdländischer Kultur hereinlassen, sondern auch, was sich in früheren Jahrhunderten eingeschlichen, muß konsequenterweise wieder hinausbefördert werden, unter Anderem die christliche Religion, ein Gedanke, der — nach einigen Äußerungen zu urteilen — Eiferern für das reine Germanentum auch keineswegs als etwas Ungeheuerliches erscheinen wird.

Aber trotzdem unsere pädagogischen Nationalitätsstürmer durch völlige Verkennung des Thatbestandes und durch lächerliche Überstürzung in ihren Forderungen der durch sie verfochtenen Idee schaden müssen, haben wir den Einfluß des Schlagwortes und der damit verbundenen verkehrten Anschauung nicht außer Acht zu lassen, und wir haben auch im Unterricht reichliche und, wie ich glaube, nicht so reichlich benützte Gelegenheit, jenem Einfluß entgegen zu arbeiten.

Ich meine nach den von mir gemachten Beobachtungen, daß die zahllosen Beziehungen zwischen dem Nationalen und dem Altklassischen vielfach noch nicht in ausreichender Weise den Schülern klar gelegt werden, daß insbesondere sprachliche und litterarische Erörterungen, die in das Gebiet der deutschen Sprache und Litteratur hinübergreifen könnten und sollten, sich nur zu oft streng auf dem antiken Gebiet halten. Würde das Gegenteil geschehen, so wäre damit nicht bloß der Einsicht in das Klassische und das Nationale trefflich gedient, sondern es würde sich damit in den Schülern zugleich das Bewußtsein befestigen, daß das Klassische, wie das Christentum, ein wesenbestimmender, unlösbarer Bestandteil unserer Kultur geworden, so daß, wer versuchen wollte, es zu entfernen, nicht bloß antihumanistisch, sondern auch antinational verführe.

Und ebenso, m. H., kann den Schülern oberer Klassen vollkommen deutlich werden, daß die Meinung, der gymnasiale Unterricht stehe in einem Gegensatz zu der modernen Bildung, eine Thorheit ist, nicht bloß, weil die dem Gymnasium mit den andern höheren Schulen gemeinsamen Lehrfächer in ihm einen sehr breiten Raum einnehmen, sondern auch in Anbetracht des dem Gymnasium eigentümlichen Unterrichts. Die glänzenden Errungenschaften des 19. Jahrhunderts haben, scheint es, Viele zu der Anschauung verführt, unsere gesamte Kultur, selbst die

[1]) Sieh das letzte Heft des vor. Jahrgangs S. 214.

ethische und ästhetische, sei eine Urzeugung unseres Säkulums. So begreifen sie nicht mehr, daß nur der von der Gegenwart ein tieferes Verständnis hat, welcher die Vergangenheit kennt. Dem gegenüber ist es am Platz, den Schülern zu zeigen, wie viel Gegenwärtiges, vor Augen Liegendes, wie viel in Sinn und Mund jedes Gebildeten Lebendes sich nur aus dem Antiken wirklich begreift. Und es ist ihnen zum Bewußtsein zu bringen, daß unsere Kultur neben dem, was die neueste Zeit errungen hat, Elemente enthält, deren Wert durch mehr als ein Jahrhundert erprobt, deren Wirkungsfähigkeit durch zwei Jahrtausende nicht erschüttert ist, die zugleich uralt und modern sind und die noch modern sein werden zu einer Zeit, wo manches heute Entstandene bereits veraltet ist.

Ja, selbst die Vorstellung, die mit der späteren Bewährung unzähliger Gymnasiasten in so komischem Kontraste steht, daß die gymnasiale Erziehung unpraktisch sei, kann als Einbildung sehr gut bereits von unseren Primanern im Unterricht erkannt werden. Sie können da ganz wohl schon zu der Erkenntnis geführt werden, daß der, welcher tiefere Einsicht in die Vergangenheit hat, auch praktisch dem überlegen sein wird, der sie nicht besitzt, und daß dies insbesondere für eine Zeit gilt, der in erster Linie doch politische und religiöse Fragen das Gepräge geben. Auch wird bei richtigem Betriebe des lateinischen und griechischen Unterrichts tüchtigen Schülern nicht entgehen, daß die Lösung der ihnen hier gestellten Aufgaben in hohem Grade geeignet ist, ihre geistigen Kräfte auch in derjenigen Richtung zu entwickeln, die wichtig für die Aufgaben und Kämpfe des Lebens ist.

Aber noch andere pädagogische Forderungen, als die der Nationalisierung, der Modernisierung und einer praktischeren Gestaltung unseres Gymnasialwesens enthalten zweifellos Gefahren für den klassischen Unterricht. Ich denke an das Verlangen, daß die Jugend entlastet, daß es ihr leichter gemacht werden müsse, und an die Forderung, daß auch der höhere Schulunterricht möglichst gleich für Alle gestaltet werden möchte.

Das letztere Verlangen ist meist in der Weise gestellt worden, daß alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden noch eine ganze Reihe von Jahren im Unterricht vereinigt werden sollten und daß erst in den oberen Jahreskursen der Mittelschulen ein Auseinandergehen nach verschiedenen Richtungen, einer lateinischen, latein-griechischen und lateinlosen stattfinden solle. Von der Einführung solcher Einheitsschulen mit lateinlosem Unterbau, für die in Deutschland eine ziemlich lebhafte Agitation im Gange ist, hat man mit Sicherheit den Niedergang der klassischen Schulstudien zu erwarten. Statt dessen haben die Anhänger dieser Organisation die mannigfaltigsten und wunderbarsten Erfolge in Aussicht gestellt: Verminderung der Zahl der Lateinlernenden und des Zudranges zu den gelehrten Berufsarten, Entlastung der Schüler, Heilung sozialer Mißstände u. s. w. Gegen diese Illusionen giebt es eine Waffe, die nach unserer Überzeugung durchschlagend ist. Sie wird uns durch Betrachtung derjenigen Erfolge geliefert, welche analoge Organisationen des Schulwesens in fremden Ländern gehabt haben, wobei dann mehrfach in augenfälliger Weise hervortritt, daß sich sogar die der gewünschten entgegen-

gesetzte Wirkung ergeben hat[1]). Wenn aber diesen Erfahrungen durchaus kein Glaube geschenkt werden will und fortwährend behauptet wird, daß bei uns in Deutschland das Alles anders kommen würde, so mag es im Interesse der Sache liegen, daß auch einmal in Deutschland probeweis eine solche Einrichtung getroffen werde; im Interesse der Sache, sage ich, zum Zweck der Bekräftigung der Wahrheit, nicht allerdings gleichermaßen im Interesse der Schüler, mit denen experimentiert wird.

Eine wesentlich andere Art der Einheitsschule ist gegenwärtig von dem Unterrichtsministerium des Königreichs Ungarn projektiert worden und jüngst auch Gegenstand einer Diskussion im österreichischen Abgeordnetenhaus gewesen. Ja, man kann sagen, daß dieses Einheitsschulprojekt demjenigen, für das in Deutschland agitiert wird, entgegengesetzt ist. Denn während die Befürworter des letzteren von dessen Ausführung eine Verminderung der Zahl der Lateinlernenden wenigstens in Aussicht stellen, bedeutet die Verwirklichung des ungarischen Planes offenbar eine Vermehrung dieser Zahl, da die lateinlosen Realschulen verschwinden oder vielmehr mit den Gymnasien verschmolzen werden sollen zu Anstalten, in denen von der zweitunterſten bis zur obersten Klasse alle Schüler Latein lernen müssen. Kurzsichtige Verteidiger der klassischen Studien begrüßen vielleicht auf den ersten Blick diese Ausdehnung des humanistischen Elements in der Jugenderziehung. In Wahrheit ist das ungarische Projekt ebenso verderblich für die klassischen Schulstudien, wie das deutsche Einheitsschulprojekt. Denn damit die Verschmelzung von Gymnasien und Realschulen bewerkstelligt werden kann, wird das Griechische als obligatorisches Lehrfach aufgegeben; und auch das Latein wird nicht im mindesten bei dieser Unterrichtsgestalt gewinnen: es müßte, selbst wenn die bisherige Stundenzahl beibehalten werden sollte, schon dadurch verlieren, daß jetzt mehr hierfür ungeeignete Schüler an dem lateinischen Unterricht sich beteiligen würden, und dadurch, daß nicht Wenige der wesentlichen Unterstützung, die dem Lateinischen durch das Erlernen des Griechischen geleistet wird, entbehrten. Es ist uns Humanisten deshalb sehr erfreulich gewesen, daß, als dieser Plan von dem Abgeordneten von Neutitschein auch für Österreich empfohlen wurde, eine entschiedene und trefflich begründete Zurückweisung von seiten des österreichischen Kultusministers erfolgte. Und auch die Vertreter der realistischen Fächer sollten, meine ich, ebenso denken. Denn es würde sich bei Ausführung jenes Planes ergeben, daß auch die realistische Bildung dadurch nicht gefördert wird, weil eine Unterrichtsgestaltung, die allen dienen will, keinem recht dient. Sollte aber wirklich das Projekt nicht aufgegeben werden und sollte man zu derselben Zeit, wo in Deutschland die Zahl der lateinlosen Realschulen in stetem, starkem Wachsen begriffen ist, in Ungarn nach der entgegengesetzten Richtung steuern wollen, so dürfte es doch nicht verantwortet werden können, eine solche durchaus neue Organisation ohne jede durch Experimente gewonnene Erfahrung sofort allgemein durchzuführen, und dadurch das gesamte höhere Schulwesen eines Landes für lange Zeit auf eine Bahn zu bringen, deren schadenbringende Wirkung zum mindesten als eine Möglichkeit anzuerkennen ist, oder dasselbe nach einigen Jahren einer neuen Umwälzung auszusetzen.

[1]) Sieh S. 200 ff. des vorigen Jahrgangs und S. 103 ff., 117 ff. des Jahrgangs 1891.

Auch die Überbürdungsklage ist endlich oft gegen die Fortdauer der altklassischen Schulstudien in ihrem bisherigen Umfang geltend gemacht. Denn gerade sie werden gern als Quelle des Unheils angesehen. Daß die Klage durchaus berechtigt sei, nahm man als sicher an. Und wenn man bedenkt, daß ein Wort für dieses Elend in den verschiedensten europäischen Staaten existiert, so sollte man in der That meinen, es handle sich um ein allgemeines europäisches Leiden. Wenn man jedoch weiß, wie die Jugend in Italien und in England angestrengt oder vielmehr nicht angestrengt wird, und daß auch in letzterem Lande über overworking, in Italien sogar über die omicida educazione geklagt wird, so kommt man vielmehr zu der Anschauung, daß hier ein Beispiel davon vorliegt, wie ein Irrtum sich epidemisch über verschiedene Länder ausbreiten kann. Von Deutschland kann jedenfalls behauptet werden, daß eine allgemeine Überbürdung der Gymnasiasten, die eine notwendige Folge der Schulorganisation wäre, dort nicht existiert, ein Urteil, das nicht nur von Schulmännern gefällt wird, sondern in den letzten Jahren vielfach entschiedenen Ausdruck auch durch den Mund von Vätern gefunden hat. Ist doch vor einigen Jahren in dem Abgeordnetenhaus eines deutschen Staates von einem Juristen unter Beifall das scherzhafte Wort gesprochen, daß die Gymnasiasten nicht an Überbürdung, sondern an Unterbürdung litten, und haben sich doch jüngst im preußischen Abgeordnetenhaus verschiedene Stimmen vernehmen lassen, welche die Besorgnis äußerten, daß die jungen Leute jetzt nicht mehr in der Weise, wie es sich gebührte, würden angestrengt werden. Aber, wenn eine allgemeine, auf der Unterrichtsorganisation beruhende Überbürdung in Deutschland geleugnet werden muß, so ist doch bereitwilligst zuzugeben, daß in einzelnen Fällen Überbürdung vorkommt, auch in Folge des Ungeschicks von Lehrern, aber öfter in Folge unzureichender Begabung von Schülern.

Was soll hier nun geschehen? Sollen die Ziele des klassischen Unterrichts, der speziell häufig die Schwierigkeit bereitet, noch weiter zurückgeschraubt werden, um auch jenen Schülern die Absolvierung der Kurse zu ermöglichen? Thatsächlich ist dies oft genug geschehen, besonders in der Klasse, welcher die merkwürdige und unheilvolle Nebenpflicht obliegt, reif für den einjährigen Dienst zu machen. Aber nicht bloß zum Schaden der klassischen Schulstudien geschieht das, sondern zum Schaden ebenso der Schüler und des öffentlichen Lebens. Denn Aufgabe des Gymnasiums ist, diejenigen, welche einst die schwersten und verantwortungsvollsten Berufe zu übernehmen geeignet sein sollen, hierfür auszurüsten nicht bloß durch Vermittlung einer Summe von Kenntnissen, sondern mehr noch durch anspannende Übung ihrer Kräfte. Und verbunden hat sich mit dieser Aufgabe des Gymnasiums naturgemäß die andere, die Elemente unter seinen Schülern erkennen zu lassen, welche für die speziell zu jenen Berufsarten vorbereitende Geistesarbeit nicht geeignet sind. Beide Aufgaben können nun unsere Gymnasien in hervorragendem Grade durch das Mittel des altklassischen Unterrichts erreichen, aber nur dann, wenn gewisse Forderungen streng fest gehalten werden, nicht, wenn man mit ungerechtfertigter Nachsicht Schüler, die für den gymnasialen Weg entschieden nicht beanlagt sind und mäßigen Anforderungen nicht entsprechen, doch von Klasse zu Klasse aufsteigen läßt und

schließlich als zur Not reife Abiturienten verabschiedet. Hier liegt eine Pflicht des klassischen Schulunterrichts vor, die derselbe allerdings nicht erfüllen kann, ohne sich gar manchen Vorwurf und manche Feindschaft zuzuziehen, deren Erfüllung aber von höchster Wichtigkeit für das gemeine Wohl und für das Wohl unzähliger Einzelner ist. Unterbleibt sie, so wird unaufhaltsam die Tüchtigkeit der aus den Gymnasien sich ergänzenden Berufskreise gemindert und ihre Überfüllung gemehrt[1]).

Es ist ein hervorstechender Zug unserer Zeit, überall nach Erleichterung und Bequemlichkeit zu streben. Er mag auf dem Gebiete z. B. des Verkehrslebens absolute Geltung haben. Auf dem der geistigen Erziehung hat er diese ebenso wenig, wie auf dem der körperlichen. Ja, wer sich auf diesen Gebieten auch nur vorwiegend durch das genannte Streben bestimmen ließe, würde dem Zweck, den er erreichen soll, stark zuwiderhandeln. Und wenn im höheren Schulwesen insbesondere der altklassische Unterricht durch jenen Zug der Zeit gefährdet ist, so ist damit zugleich besonders diesem Unterricht in den Gymnasien die Mission zugewiesen, der Erleichterungs- und Bequemlichkeitssucht entgegenzutreten, den anvertrauten Zöglingen klar zu machen, daß der Satz von dem Schweiß, den die Götter vor die Tüchtigkeit gesetzt, heute um nichts weniger, vielleicht noch mehr gilt, als in den Tagen des Hesiod, und die geistigen Kräfte der Jugend durch die ihr zugemutete Anstrengung zu stärken und zu messen.

Die Einschränkungen des lateinischen und griechischen Unterrichts, die in verschiedenen Staaten infolge der so eben kritisierten Tendenzen eingetreten sind oder gewünscht werden, sind verschiedener Art.

Teils bestehen sie in Verminderung der Stundenzahl und hier sind wieder noch die stärksten Gradunterschiede besonders in den Projekten zu finden. Es ist, als ob Manche meinten, dem klassischen Unterricht könne mit homöopathischen Dosen auf die Beine geholfen werden. Der immer wiederkehrende Trost aber bei solchen Vorschlägen oder Verfügungen lautet: durch verbessertes Lehrverfahren wird der Ausfall wieder gut gemacht werden. Wo die Stunden fehlen, da stellt Methode stets zur rechten Zeit sich ein.

Nun sind wir weit entfernt zu leugnen, daß oft mit besserer Methode in weniger Zeit sogar mehr erreicht wird, als mit schlechterer Methode in mehr Zeit. Aber, wenn man bedenkt, daß die Methode speziell auf dem Gebiete des klassischen Unterrichts nun schon seit einem Jahrhundert und darüber verbessert wird, diese Verbesserungen auch keineswegs Arcana sind, wenn man ferner bedenkt, daß die neueren, besseren Methoden teilweise (z. B. die induktive bei der Aneignung grammatischen Wissens und die allseitige Interpretation der alten Schriftsteller) keineswegs weniger, sondern mehr Zeit erfordern als frühere Verfahrungsweisen, und wenn man endlich in Betracht zieht, daß neben der anempfohlenen oder anbefoh-

[1]) Als wirksamstes Mittel, um das Gymnasium von dem ungeeigneten, den klassischen Unterricht schwer hemmenden Schülermaterial zu befreien, wird gewöhnlich die Vermehrung der lateinlosen Realschulen und die Erweiterung der Berechtigungen ihrer Schüler bezeichnet, und zweifellos wird hierdurch wesentlich geholfen. Doch das durchgreifendste Mittel für den genannten Zweck bleibt die Festhaltung der notwendigen Forderungen bei der Versetzung der Schüler. Denn für nicht wenige junge Leute, die für den gymnasialen Weg nicht geeignet sind, wird diesem doch immer der Vorzug gegeben werden, auch wenn andere nicht unvorteilhafte sich daneben bieten.



lenen Methode doch auch die Individualität des Lehrers beim Unterrichten eine Rolle spielen wird und soll, so fängt man gegenüber der Stundensubtraktion mit Recht an mißtrauisch zu werden, ob Verbesserung der Methode überall den Zeitdefekt kompensieren wird. Dazu kommt ein Anderes. Man hat bei der Tröstung, es werde bei besserer Methode doch dasselbe erreicht werden, gewöhnlich nur die Schlußleistungen im Auge, als ob es wirklich nur darauf ankäme, was dann zuletzt in einem Fach gewußt wird, und als ob nicht die Ausbildung der geistigen Kräfte, die auf dem Wege zum Ziele stattfindet, ebenso wichtig, nein, das Wichtigere wäre. Daher ist es durchaus nicht richtig, daß der kürzere Weg auch hier der vorzüglichere wäre. Und es muß jede Verkürzung der Stundenzahl für die klassischen Sprachen stets Sache der sorgsamsten Überlegung und unter Umständen des entschiedensten Widerspruchs sein, wenn anders man die gleichen Wirkungen, wie bisher, durch den Unterricht erreichen will.

Eine zweite Beschränkung, welche dem klassischen Unterricht vielfach zugemutet wird, besteht in der Zurückdrängung seiner sprachlichen Elemente. Dies geschieht zum Teil in der Form, daß die Übersetzungen aus der Muttersprache in die antiken eingeschränkt oder für die oberen Klassen ganz beseitigt werden; ja, es giebt bekanntlich Leute, welche jedes Übersetzen ins Lateinische und Griechische nach ihrer höheren pädagogischen Einsicht glauben für verkehrt erklären zu dürfen. Derjenige, welcher sich seine pädagogischen Ansichten aus längerer Praxis auf den verschiedenen Stufen gebildet hat, wird dagegen, auch wenn er als Ziel des klassischen Unterrichts lediglich das Verständnis der Schriftsteller ansieht, des Entschiedensten behaupten, daß ein sicheres und rasches Verstehen der lateinischen und griechischen Autoren ohne solche Übertragungen nur ausnahmsweise möglich ist, daß in dem Maße, wie man diese Übungen vernachlässigt, die Lektüre gehemmt wird durch grammatische Erörterungen trivialster Art, daß also gerade der Vorteil nicht erreicht wird, den man erreichen will, eine Förderung der Lektüre. Und man sollte, meine ich, aus einem besonderen Grunde Denen, welche den klassischen Unterricht seit vielen Jahren in Händen gehabt, in diesem Punkte am wenigsten den Glauben versagen: in der Erwägung, daß zu ihrer Lebensfreude die lateinischen und griechischen Exerzitien und Extemporalien wahrhaftig nicht gehören.

Aber noch in anderer Form tritt der Wunsch nach Einschränkung des sprachlichen Elements im klassischen Unterricht oder die dahin gehende Weisung auf. Es heißt, man solle bei der Lektüre sprachliche Erörterungen zurückdrängen, weil es sich nicht sowohl darum handle, daß die Schüler die Sprache, das äußere Gewand der Gedanken, kennen lernten, als daß sie in den „Geist der Autoren" oder den „Geist des Altertums" eingeführt werden. Auch diese Form aber fordert den Widerspruch jedes Sachkundigen heraus. Sie ist wohl veranlaßt durch den Mißbrauch, den man früher thatsächlich oft mit den Autoren trieb, indem man ihre Lektüre zur Einprägung grammatischer Regeln benutzte. Sobald aber die Meinung ist, daß das Sprachliche nur eine äußere Hülle des Gedankens sei, die man so rasch als möglich abstreifen müsse, um zum Gedanken hindurchzudringen, sobald man die Verschiedenheit der Sprachen nur als ein fatales, möglichst schnell zu beseitigendes

Hemmnis für das Verständnis fremdsprachlicher Autoren ansieht, ist man in einem bösen Irrtum befangen, dem gegenüber immer wieder zu betonen ist, was auch der, welcher am ersten Tage von dieser Stelle in so lichtvoller Weise über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte sprach, berührt hat: in der Sprache eines Volkes ist uns die reichste Quelle der Einsicht in die Vorstellungen dieses Volkes gegeben, die wir auch im Unterricht sorgsam zu benützen haben; in der Eigenart der sprachlichen Darstellung eines Autors ein treues Abbild seiner eigenartigen Weise zu denken, das wir nicht flüchtig anschauen, sondern mit eindringendem Verständnis betrachten und zu betrachten lehren sollen.

Eine dritte Beschränkung der klassischen Unterrichts endlich ist die, welche auf die bessere Hälfte der klassischen Studien, auf das Griechische verzichtet oder wenigstens zu ihm nicht jeden Schüler verpflichten will. Die Frage ist in jüngster Zeit mehrfach verhandelt worden und in der buchhändlerischen Reklame einer eben erschienenen aber mir noch nicht zu Gesicht gekommenen Broschüre, die sich gegen den obligatorischen griechischen Unterricht wendet, ist bemerkt, die Sache werde wohl hier in Wien ausgetragen werden.[1]) Und ich wäre, was meine Person betrifft, zu einem Redekampfe auch sehr gern bereit, doch scheint mir dies mehr Sache einer Verhandlung der pädagogischen Sektion zu sein. An dieser Stelle aber möchte ich darauf hinweisen, daß in Österreich seit den Tagen des Organisationsentwurfes diese Verstümmelung des klassischen Unterrichts aufs entschiedenste verworfen wird, und daß im Anschluß an seine Kritik der Einheitsschule der gegenwärtige Leiter des österreichischen Schulwesens im Abgeordnetenhaus einleuchtend die Gründe dargelegt hat, warum ein Wegfallen des Griechischen aus dem Kreis der obligatorischen Unterrichtsgegenstände von dem, der den klassischen Unterricht überhaupt wolle, durchaus abzuweisen sei. In der That würde mit der Lektüre griechischer Autoren im Original das wertvollste, das bei richtiger Gestaltung und Betreibung die Schüler am meisten erwärmende Element des klassischen Unterrichts aus dem Organismus des Gymnasialunterrichts ausgeschieden. Denn zum Organismus eines Unterrichtsplanes gehören nur die obligatorischen Lehrfächer; und insbesondere die Teilnahme am Griechischen zu einer fakultativen zu machen, ist auch deswegen irrationell, weil gerade zwischen diesem und fast allen anderen Lehrfächern des Gymnasiums (so der Religionslehre, der Philosophie, dem Deutschen, der Geschichte, dem Französischen) die fruchtbarsten Wechselbeziehungen im Unterricht hergestellt werden können.

Auch bilde man sich nicht ein, daß man durch Aufgeben des Griechischen das Lateinische fördern und wahren werde. Das Griechische ist vielmehr die beste Stütze des Lateins für seinen Betrieb sowohl wie für seinen Bestand. Wo man das Griechische zu einem bedeutungslosen Fach gemacht hat, da hat hernach mit derselben Heftigkeit, mit der bei uns Manche gegen den griechischen Unterricht anstürmen, der Kampf gegen das Latein begonnen, und die „Lateinhasser“ haben in Ansehung des Wertes der römischen Literatur entschieden weniger Mühe. Wo das Latein für

[1]) Die Broschüre ist betitelt: „Der Streit um den griechischen Sprachunterricht von Dr. Fr. Bahnsch.“ Ich werde mir das Vergnügen nicht versagen, einmal dies Elaborat und seine Anpreisung kurz zu beleuchten.



die zu einem Universitätsstudium Strebenden zugleich als Brücke erscheint um nach Griechenland zu gelangen, da steht es ungleich fester, als da, wo man das Betreten des griechischen Gebietes von jenen nicht verlangt.

Lassen sie mich schließlich noch von der nach meiner Ansicht gegenwärtig wichtigsten Aufgabe des klassischen Unterrichts reden und von einer Gefährdung desselben, die in der Stimmung mancher seiner Vertreter besteht.

Ich meine mit Letzterem den Pessimismus, der jetzt mehrfach unter den deutschen Philologen zu finden ist. Daß er entstand, ist erklärlich. Daß er sich aber bei Manchen festgesetzt hat, zeigt, meine ich, Mangel an Weite des Blickes und an Glauben. Man richtet die Augen nur auf die Gegenwart und ihre mancherlei entgegenwirkenden Strebungen, man unterscheidet nicht zwischen dem Temporären und dem Dauernden, man hat kein Vertrauen zur unauslöschlichen Kraft der Idee, sondern verzagt, wenn ihre Erscheinung in der Wirklichkeit verdüstert ist.

Möchten diese Kleinmütigen bald geheilt werden durch das, was ihnen ein weiterer historischer Ausblick, was ihnen die hohe, öffentlich bekundete Schätzung des humanistischen Unterrichts durch die Besten der Nation sagen muß, was auch die weittragenden Entdeckungen der letzten Lustra auf dem Gebiete der antiken Kunst und Litteratur uns sagen, Entdeckungen, die geradezu providentiell erscheinen in einer Zeit der Anfechtung der altklassischen Studien. Nicht die Gefahr waltet, daß der altklassische Schulunterricht oder gar die Altertumswissenschaft untergeht. Das ist unmöglich, so lange unsere Kultur noch lebt. Wohl aber herrscht, glaube ich, vielfach die Gefahr, daß pessimistische Stimmung von Vertretern jenes Unterrichts dessen Wirkung schwächt, ebenso wie die Kraft der Rede eines Theologen beeinträchtigt werden müßte, wenn er von der Kanzel nicht mit dem festen Glauben an die Sieghaftigkeit der christlichen Religion spräche, sondern wegen der zahlreichen Angriffe, die gegen diese gerichtet werden, meinte, es ginge mit ihr zu Ende.

Zum Siege aber wird in dem Kampfe, den wir kämpfen, vor Allem führen, wenn die Jugend, welche jetzt die Gymnasien besucht, (wenigstens der Teil derselben, der für höhere Geistesbildung empfänglich ist) in dem lateinischen und griechischen Unterricht nicht bloß belehrt und gefördert, sondern wenn ihr zugleich auf die Dauer ein warmes Interesse am klassischen Altertum erweckt wird, das sich keineswegs in Fortsetzung dieser Studien zu zeigen braucht, wohl aber in dankbarer Erinnerung an das, was Gegenstand mehrjähriger Beschäftigung war, und in der Würdigung dessen, was uns das klassische Altertum noch heute ist.

Wie aber wird diese Wirkung sicher erreicht?

Nicht dadurch, daß man der Jugend versucht die Sache möglichst leicht zu machen, daß sie im klassischen Unterricht allerlei Interessantes ohne große Mühe empfängt. Nachhaltigen Eindrucks ist man sicher nur bei Selbsterarbeitetem. Und dreierlei wird unseren Schülern nach meiner Meinung, wenn sie es sich an der Hand des Lehrers, aber doch auf eigenen Beinen stehend gewinnen, in der Schulzeit und in der Erinnerung an sie vor anderem eine Quelle von Freude sein.

Freude wird jedem tüchtigen Schüler daraus erwachsen, wenn er, richtig angeleitet, auf Grund der erworbenen sprachlichen Kenntnisse mit eigener Kraft die Mittei-

lungen und Gedanken von Schriftstellern, deren Stimme wir über Jahrhunderte hinweg vernehmen, aus ihren Worten zu gewinnen vermag. Dauernden Eindruck wird ihm zweitens bereiten der ästhetische Genuß an Kunstwerken antiker Poesie und Prosa; und auch hier wird der Eindruck durch voraufgegangene Bemühung nicht abgeschwächt, sondern intensiver werden, gleichwie wir uns einer schönen Aussicht in der Gegenwart und auch in der Erinnerung noch mehr erfreuen, wenn wir zu ihr durch einen anstrengenden Marsch gelangt sind. Drittens endlich ist der klassische Unterricht dauernder Wirkung gewiß, wenn bestimmte Persönlichkeiten des Altertums, wie die des Sokrates, der Jugend zu lebendigen Gestalten, mit denen sie in Verkehr tritt, zu wirkenden Größen werden, wenn ihr die Verkehrtheit des Ausspruchs „Wir wollen die Toten ruhen lassen" auch an Männern von Hellas und Rom erhellt.

Es wäre, meine ich, gut, wenn die Lehrer, welche ihre Schüler zum Verständnis antiker Autoren zu führen haben, sich in jeder Stunde vor Augen hielten, wie wichtig es ist, daß der klassische Unterricht in den bezeichneten Richtungen auf ihre Zöglinge wirke.

Wenn wir aber so denken und so handeln, entsprechen wir nicht bloß einer Verpflichtung gegen die deutsche Jugend und die deutsche Kultur, sondern es ist unseres Erachtens zugleich eine internationale Pflicht, die wir erfüllen.

Herbart hat einmal gesagt: „Freilich würde unser Wissen bald bodenlos werden, wenn jemals die alten Sprachen uns ungeläufig würden. Freilich müssen alle historischen Fäden, an denen wir die Herkunft unserer Kultur rückwärts verfolgen können, aufs behutsamste festgehalten werden, damit sie uns nicht entschlüpfen. Thäte dies keine andere Nation, so müßte es die deutsche für sich und für die anderen thun: denn geschehen muß es durchaus." Es ist ein ehrendes Ziel, das den Deutschen der große Philosoph und Pädagoge hiermit gesteckt hat. Aber ich glaube, unser Ehrgeiz sollte noch weiter gehen.

Nicht bloß sollen wir die wichtige, unentbehrliche Arbeit zugleich für die anderen Nationen thun, sondern wir sollen, indem wir nicht wanken, den anderen ein Beispiel geben. Wir sollen den altklassischen Unterricht für uns und für die zivilisierte Welt retten. Wir werden damit zugleich etwas thun, was von Bedeutung für das Verhältnis der Nationen zu einander ist.

Denn wenn in verschiedenen Ländern die Männer, welche gymnasiale Bildung genossen haben, alle auch weiterhin einen reichen Kreis von Anschauungen und Ideen besitzen, die Griechenland und Rom entstammen, wenn sie alle die weltgeschichtlichen Lieder von Achilles' Zorn und Odysseus' Heimfahrt in der Sprache ihrer Sänger gelesen, wenn sie alle einmal Worte vernommen und gedeutet haben, die im Theater des Dionys, auf der Pnyx, vor Roms Senat oder Volk erschollen sind, wenn sie sich an den tiefernsten und heiteren Gesprächen des platonischen Sokrates ergötzt und erhoben haben, dann wird, meine ich, durch diesen gemeinsamen geistigen Besitz ein Band mehr zwischen ihnen bestehen, ein Mittel mehr zu gegenseitiger Verständigung, und dies kann nicht ohne Einfluß sein auf die Beziehung auch der Völker zu einander.

Das durch den altklassischen Gymnasialunterricht geschaffene Band wird, ohne die Eigenart der Nationen zu beengen und zu beeinträchtigen, alle Zeit dazu beitragen, die nationalen Gegensätze zu mildern, und wird so wesentliche Bedeutung nicht bloß für die Wahrung und Entwicklung der Kultur, sondern zugleich für den Gang der politischen Geschichte haben.

In der vierten Vollversammlung am 27. Mai gelangte unter lebhaftem Beifall ein Telegramm Theodor Mommsens zur Verlesung, womit derselbe eine telegraphische Begrüßung der Versammlung beantwortete. Es lautet: „Treue Gemeinschaft der Arbeit ist guter Freundschaft beste Grundlage. Bringen Sie allen diesen zahlreichen Freunden meinen Gruß und denen, die nach uns unser Werk fortsetzen werden, ein Glück auf!"

Sodann gibt der Vorsitzende bekannt, daß die Kommission für die Bestimmung des nächsten Versammlungsortes Köln gewählt habe und Direktor Oskar Jäger bereits in der Lage gewesen sei, nach einer Zuschrift des Oberbürgermeisteramtes der genannten Stadt die Bereitwilligkeit derselben zu erklären, zu Pfingsten oder im Herbste des Jahres 1895 die Philologen in ihren Mauern zu begrüßen. Die Versammlung stimmt mit lautem Beifall dem Beschlusse der Kommission zu. Die Bestimmung der Zeit der nächsten Philologenversammlung bleibt dem zukünftigen Präsidium überlassen. Als Präsidenten wurden von der Kommission vorgeschlagen: Direktor Oskar Jäger (Köln) und Geheimerat Prof. Bücheler (Bonn). Beide Herren haben, der erstere mündlich, der letztere telegraphisch, sich bereit erklärt, eine eventuelle Wahl anzunehmen. Die Versammlung nimmt mit lebhafter Zustimmung diese Mitteilungen entgegen.

Hierauf hält Prof. **Schipper** (Wien) seinen Vortrag: „Über die Stellung und die Aufgaben der englischen Philologie an den Mittelschulen Österreichs".

Ausgehend von dem Umstande, daß auf der diesjährigen Wiener Philologenversammlung zum erstenmale eine englische Sektion ins Leben getreten ist, wodurch jedenfalls das hier herrschende lebhafte Interesse für dies Fach dokumentiert werde, zeigt der Vortragende zunächst im einzelnen, welche Fortschritte die Pflege der englischen Sprache an den österreichischen Universitäten während der letzten zwanzig Jahre gemacht hat, und führt dann aus, wieviel namentlich in Bezug auf die Mittelschulen noch zu thun übrig bleibt, um dem Englischen die ihm nach den bestehenden Bestimmungen gebürende Stellung zu verschaffen. Der Vortragende weist dann auf die große Wichtigkeit des Englischen als einer internationalen Weltsprache, sowie auf die hohe Bedeutung hin, die es neben dem Deutschen und Französischen als Kultursprache auf allen Gebieten der Wissenschaft habe. Dieser Bedeutung entspreche aber die jetzige Berücksichtigung des Englischen im österreichischen Mittelschulwesen nicht, namentlich aus dem Grunde, weil es im Lehrplan der Gymnasien keine Berücksichtigung finde. Gleichwohl würden, und mit Recht, nur absolvierte Gymnasialschüler als ordentliche Hörer zum Studium der neueren Philologie, sowie zur Lehramtsprüfung für dieses Fach zugelassen: denn die alten Sprachen bildeten die notwendige Grundlage für das Studium der neueren, und die englische Litteratur sei gleichfalls vom Geiste des Altertums durchaus erfüllt. Der zukünftige Lehrer derselben könne also, wenn ihm nicht die wissenschaftliche Basis für seinen Beruf fehlen solle, die Kenntnis der klassischen Sprachen und des Altertums nicht entbehren, wie auch die Methode der klassischen Philologie der neueren als Vorbild zu dienen habe. Da aber andererseits dem Studierenden der englischen Sprache die nötigen Vorkenntnisse nicht fehlen dürfen, fordert der Vortragende die fakultative Einführung der neueren Sprachen in den Unterricht der Gymnasien.

Im Schlußwort faßte der zweite Präsident zusammen, was die diesjährige Versammlung charakterisierte und ihr einen eigentümlichen Wert verlieh, so die Beteiligung von Angehörigen der slavischen, ungarischen und italienischen Nation, ferner die Auszeichnung, mit der die Versammelten durch die höchststehenden Personen geehrt worden waren. Und die gleichen Gesichtspunkte wurden auch vielfach in den Dankesworten zum Ausdruck gebracht, die danach aus der Versammlung gehört wurden. Im Namen der Vertreter Galiziens sprach Prof. Ćwi-

klinski aus Lemberg, im Namen der Czechen Prof. Kvíçala von Prag, der bemerkte: die seit der ersten Wiener Philologenversammlung vergangenen 35 Jahre, eine für die Geschichte der Kulturbestrebungen der Menschheit verhältnismäßig kurze Zeit, sei für die Pflege und Entfaltung der klassischen Studien in Österreich von eminenter, ja epochemachender Bedeutung gewesen. Während dieser Zeit habe ein überaus reger Wettstreit auf dem Gebiet der klassischen Studien in Österreich stattgefunden, an welchem sich die Angehörigen aller Nationen der vielsprachigen Monarchie beteiligten. Dies sei die gute Eris gewesen, welche so glänzende Erfolge erzielt habe, wie sie in dieser Periode auf keinem anderen Gebiete der Wissenschaft in Österreich hervorgetreten. Auch der diesjährige Philologenkongreß sei ein lautes und beredtes Zeugnis dafür, daß auf dem Boden der Wissenschaft und Kultur sich die Angehörigen der verschiedenen Nationen immer wieder zusammenfänden, wenn sie sich auch sonst etwa im politischen Leben befehdeten. Und dies Zusammenfinden sei eine Gewähr dafür, daß schließlich doch die Gemeinschaft der kulturellen Interessen auch auf politischem Gebiet zu einem friedlichen Zusammenleben führen werde. — Im Namen der aus Kroatien gekommenen Festgenossen dankte in lateinischer Sprache Prof. Maixner aus Agram, im Namen der Deutschen aus dem Reiche der erste Präsident der Münchener Philologenversammlung Prof. von Christ, dessen Rede in dem Ausdruck der Empfindung gipfelte, von welcher die Versammelten durch die auszeichnende Huld Sr. Majestät des Kaisers erfüllt seien, einer Huld, wie sie bisher keiner der vielen gelehrten Wanderversammlungen zu teil geworden. — Endlich dankte Direktor O. Jäger für seine Wahl in das Präsidium der nächsten Philologenversammlung, wie für die Wahl des Versammlungsortes Köln. Er bat von vornherein um Nachsicht, wenn Köln, wo allerdings auch das Möglichste geschehen solle, es Wien nicht gleichzuthun vermöge: es gebe eben nur ein Wien. „Und noch eine mathematische Wahrheit — schloß der Redner — will ich aussprechen, die auch eine historische werden wird: Es giebt nur eine 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.“

Sollten diese Worte besagen, daß die 43ste hinter der 42sten zurückstehen wird, und sollte damit eine Wahrheit gesagt sein, so haben wir doch andrerseits frohe und gutbegründete Zuversicht, daß auch der Verlauf der Kölner Versammlung in des Wortes bester Bedeutung ein glänzender sein wird, d. h. daß aus ihm gleichfalls klar erhellen wird, welche Thorheit es ist, zu meinen, der Stern der klassischen Philologie nähere sich dem Untergang.

Über die Verhandlungen einzelner Sektionen und über Anderes, was wir in und bei Wien erlebt, soll im nächsten Heft berichtet werden. G. Uhlig.

Der revidierte Lehrplan für die hessischen Gymnasien.

Lehrgegenstände.	VI.	V.	IV.	U.III.	O. III	U. II.	O. II.	U. I.	O. I.	Su.	Gegen früher	Gegen Preuß.
Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18		— 1
Deutsch . . .	4	4	3	2	2	3	3	3	3	27	+ 2	+ 1
Lateinisch . .	9	9	8	7	7	7	7	7	7	68	— 6	+ 6
Griechisch . .	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	— 2	
Französisch .	—	—	5	3	3	3	3	3	3	23	+ 6	+ 4
Geschichte . .	—	—	2	3	3	3	3	3	3	27		+ 1
Geographie .	2	3	2									
Mathematik .	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35		+ 1
Naturkunde .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18		
Zeichnen . . .	2	2	2	1	1	—	—	—	—	8		
Schreiben . .	3	2	—	—	—	—	—	—	—	5		+ 1
zusammen	27	28	30	30	30	30	30	30	30	265		+ 13

Zu diesen Stunden kommen noch je 2 Stunden Turnen und durchschnittlich 2 Stunden Gesang. Auch diese Stunden sind, soweit es die Verhältnisse irgend gestatten, nicht auf die schulfreien Nachmittage zu legen.

Von den speziellen Vorschriften teilen wir die über den deutschen, lateinischen, griechischen und geschichtlichen Unterricht mit.

§ 2. Deutsche Sprache.

Der Unterricht in der deutschen Sprache hat die Aufgabe, die Schüler richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren und sie mit den Gesetzen der deutschen Sprache, dem Sprachschatz nnd den hervorragendsten Erzeugnissen der heimischen Litteratur bekannt zu machen.

Der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts ist der Lesestoff. Er giebt das Material zu den Leseübungen, bei denen auf allen Stufen auf richtiges Lesen und und deutliche dialektfreie Aussprache zu halten ist: an ihn schließen sich die Sprechübungen an, die übrigens in allen Lehrstunden angestellt und sorgfältig behandelt werden müssen, und die sich vom Besprechen und Nacherzählen anfangs kleiner, später umfangreicherer Lesestücke schließlich zum freien Vortrag erheben, für den der Anschluß an einen gegebenen und schon behandelten Stoff, Wiedergabe von Gelesenem und Gehörtem und ähnliche Aufgaben besonders zu empfehlen sind.

An dem Lesestoffe werden in induktiver Weise in Klasse VI—III die Hauptergebnisse der deutschen Grammatik (Formen- und Satzlehre, Orthographie, Interpunktion), in II das Wesen der Hauptdichtungsarten, in I die Hauptpunkte der Dispositions- und Stillehre entwickelt und durch entsprechende Übungen bis zu völliger Sicherheit befestigt. Für die Lektüre sind gute Lesebücher, und von II an die Klassiker heranzuziehen.

Ziel des Leseunterrichts ist die rasche und durchdringende Erfassung eines Lesestückes in seinen grammatischen, logischen und stilistisch-rhetorischen, sowie ästhetischen Beziehungen.

In Ober-II wird eine Einführung in das Mittelhochdeutsche an der Lektüre der Nibelungen und Walthers von der Vogelweide, sowie eine kurze Übersicht der Entwickelung der mittelhochdeutschen Litteratur gegeben.

Der I fällt die Einführung in die historische Entwickelung und in die Kenntnis der neueren Litteratur zu, und zwar soll der eine Kursus mit Herder abschließen, der andere Goethe und Schiller behandeln. Eine kurze Übersicht der Litteratur soll nur insoweit gegeben werden, als es zur Einreihung und Vervollständigung des Einzelnen nötig erscheint. Zur Erweiterung der litterarischen Belesenheit dient eine wohlgeordnete und von dem Lehrer des Deutschen zu leitende Privatlektüre, für welche die Schülerbibliotheken mit dem nötigen Materiale auszustatten sind. Durch alle Klassen gehen Übungen im mündlichen Vortrage von Gedichten; die einzelnen Anstalten haben für sich einen Kanon aufzustellen, welcher die in jeder Klasse zu erlernenden und durch Wiederholung von Zeit zu Zeit zu befestigenden Gedichte und außerdem diejenigen Gedichte enthält, aus welchen dem einzelnen Lehrer eine freie Auswahl gelassen wird.

In Klasse VI wird das Wichtigste aus der griechischen Sage behandelt, während in V, möglichst in Übereinstimmung mit dem Geographieunterrichte, eine Anzahl von Bildern aus der deutschen Geschichte bis zu Kaiser Wilhelm I. durch den Lehrer vorgeführt, in IV ebenso die deutsche Sage eingehender behandelt wird.

Die schriftlichen Arbeiten, bei denen auf allen Stufen eine sorgfältige und möglichst verständliche Korrektur stattfinden muß, beschränken sich in VI und V auf Klassenarbeiten, und zwar orthographische Übungen und Wiedergabe kleiner, in der

Schule eingehend vorbereiteter Erzählungen. Als Klassen- und Hausarbeiten treten in IV und III in planmäßigem Gange Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, ab und zu auch Inhaltsangaben und Übersetzungen, beziehungsweise Bearbeitungen deutscher und fremdsprachlicher Lesestoffe ein; von II an gewinnt die Reproduktion und beschränkte Produktion eine wachsende Selbständigkeit. Als Grundsatz bei allen diesen Arbeiten gelte, daß die Themata dem vorausgegangenen Unterrichte entnommen werden, oder wenigstens aus Gebieten entlehnt sind, für welche die Schüler durch den Schulunterricht ein hinreichendes Verständnis gewonnen haben. Daneben können in der Klasse kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus den gesamten Lehrfächern gefertigt werden, welche von den Lehrern der betreffenden Fächer zu geben und zu beurteilen sind.

Der deutsche Unterricht in den unteren Klassen soll in der Regel von dem Lehrer des Lateinischen erteilt werden. Überhaupt empfiehlt es sich, den sprachlich-historischen Unterricht, soweit möglich, in eine Hand zu legen.

§ 3. Lateinische Sprache.

Der lateinische Sprachunterricht hat die Aufgabe, die Grundlage für grammatische Erkenntnis überhaupt zu bilden, und das Verständnis der lateinischen Litteratur zu vermitteln.

Klasse VI giebt die regelmäßige Formenlehre, ausschließlich der Deponentia. Klasse V wiederholt und befestigt die regelmäßige und fügt die unregelmäßige Formenlehre sowie die einfachsten syntaktischen Regeln hinzu. Das Erlernte wird mit Hilfe eines Lese- und Übungsbuches eingeübt. Klasse IV hat als Pensum die Hauptlehren der Kongruenz, Pronomina, Präpositionen und Kasusverhältnisse. Klasse III bringt die Grammatik in ihren Hauptlehren zum Abschluß. Wie in jedem grammatischen Unterricht überhaupt, ist auf allen Stufen für die Gewinnung der Regel möglichst das induktive Lehrverfahren anzuwenden. Von IV an ist auf die Erlernung guter Musterbeispiele Gewicht zu legen. Die einzelnen Lehrerkollegien haben sich über die Aufstellung einer durch alle Klassen beizubehaltenden Mustersammlung zu einigen. Die Erlernung der Regeln wird durch mündliche und schriftliche Übersetzungen unterstützt. In Klasse II und I muß die grammatische Bildung befestigt und erweitert werden; hierzu dienen schriftliche und mündliche Übungen. Die schriftlichen Übungen sollen sich in der Regel der Klassenlektüre anschließen.

Die Lektüre der Schriftsteller beginnt in IV mit Cornelius Nepos und Phädrus oder einer Abschnitte beider Schriftsteller enthaltenden Chrestomathie und umfaßt in III Cäsar und Ovid.

In Klasse II bilden leichtere Reden des Cicero, Curtius Rufus, Sallust, Livius, letzterer jedenfalls während eines Jahres, die prosaische, Ovid und Vergilius die poetische Lektüre; in Klasse I werden größere Reden, Briefe, rhetorische und philosophische Schriften Ciceros, ferner Livius, Tacitus und Horaz gelesen. Andere Schriftsteller sind nur ausnahmsweise und in beschränktem Maße zuzulassen.

Die Prosalektüre ist in den beiden alten Sprachen planmäßig mit dem Geschichtsunterricht in innigste Verbindung zu bringen.

Auf allen Stufen muß, unbeschadet der Gründlichkeit, eine möglichst umfangreiche Lektüre angestrebt werden.

In beiden alten Sprachen sind auch regelmäßige mündliche und schriftliche Übungen im unvorbereiteten Übersetzen ins Deutsche anzustellen. Die sogenannte Präparation der Schriftsteller ist im allgemeinen in der Schule vorzunehmen.

Mit der Dichterlektüre sind Prosodie und Metrik zu verbinden.

Die gleichzeitige Lektüre mehrerer Schriftsteller ist möglichst zu vermeiden. Von Retroversionen aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt und entsprechenden Variationen ist ein möglichst ausgedehnter Gebrauch zu machen. Auf allen Stufen

ist ein besonderes Gewicht auf Erwerbung eines lateinischen Wortschatzes zu legen. Aus der Prosa- und Dichterlektüre sollen ansprechende Stellen memoriert werden.

Bei aller Lektüre ist dem korrekten Lesen die nötige Sorgfalt zu widmen, auch auf die Beobachtung der Quantität Aufmerksamkeit zu richten.

§ 4. Griechische Sprache.

Das Ziel des griechischen Unterrichts ist ein auf ausreichender Kenntnis der Grammatik beruhendes Verständnis der griechischen Litteratur. Der griechische Unterricht stuft sich folgendermaßen ab.

Klasse Unter-III giebt die Formenlehre bis ausschließlich der verba auf μι und, soweit es zum Verständnis des Lesebuchs erforderlich, die Elemente der Syntax; Ober-III absolviert die Formenlehre und giebt in der Lektüre des Xenophon Hauptregeln der Syntax; Unter-II bringt die Lehre vom Nomen, Ober-II die Lehre vom Verbum zu zusammenfassender und abschließender Behandlung; der I bleiben nach Bedarf Repetitionen und tiefere Begründungen. Mit der Erlernung von Musterbeispielen, zu denen hier in der Regel metrische, auch durch ihren Gehalt bedeutende Säze zu wählen sind, ist es ähnlich wie bei dem lateinischen Unterricht zu halten.

Die Lektüre beginnt in der Unter-III mit einem Lese- und Übungsbuche. In Ober-III tritt die Lektüre von Xenophons Anabasis und im zweiten Semester von Homers Odyssee ein; letztere braucht nur ein kleines Pensum zu umfassen, hat aber zu erreichen, daß alle in dem gelesenen Abschnitte vorkommenden Formen den Schülern zu festem Besitze gebracht werden. Die Klassenlektüre der II bilden Xenophon, Herodot und Homers Odyssee. In I werden Plato, Thukydides, Demosthenes, Homers Ilias und Sophokles gelesen; neben diesen Hauptschriftstellern sind ausnahmsweise auch Tragödien des Äschylos und Euripides und eine Anthologie aus den Lyrikern und Elegikern gestattet.

Zur Einübung der grammatischen Formen und Regeln sind Schreibübungen in der Stunde, jedoch nur in beschränktem Maße und nur bis Unter-II einschließlich zulässig.

Bezüglich der gleichzeitigen Lektüre mehrerer Schriftsteller, des Memorierens und Lesens, sowie der unvorbereiteten Übungen im Übersetzen gilt das zu § 3 Bemerkte.

§ 6. Geschichte.

Der Geschichtsunterricht gliedert sich in zwei Stufen:

Klasse IV und III sind für einen elementaren Kursus bestimmt, der namentlich die feste Einprägung der Thatsachen und Jahreszahlen anzustreben hat. In II und I tritt eine mehr pragmatische Behandlung ein.

In Klasse IV wird die griechische und römische Geschichte bis auf Augustus gelehrt, in Unter-III deutsche Geschichte mindestens bis zur Reformation, in Ober-III die neue Geschichte bis zum Jahre 1815, in Unter-II im Sommersemester bezw. in einem diesem entsprechenden Zeitraume die neueste Geschichte bis zur Gegenwart in gruppierender Behandlung, in der übrigen Zeit die griechische, in Ober-II die römische Geschichte bis zur Völkerwanderung mit besonderer Hervorhebung der Verfassungsgeschichte, in Unter-I das Mittelalter und die neuere Geschichte bis zum Jahre 1648, in Ober-I die Neuzeit bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf Deutschland und Hessen.

Auf allen Stufen sind dem Unterrichte kurzgefaßte Lehrbücher zu Grund zu legen, an die sich der Vortrag des Lehrers anzuschließen hat. Auf der oberen Stufe sollen dem Schüler soweit als dies geschehen kann, Quellenschriftsteller nutzbar gemacht werden.

Die geographischen Verhältnisse hat der Geschichtsunterricht überall zu berücksichtigen.

Ueber den Unterricht in der Sagengeschichte s. § 2.

Dieser Lehrplan ist seit Ostern gültig. Eine Beschränkung der Gesamtstundenzahl enthält er nicht, wie aus dem obigen Plan zu ersehen, sondern nur zwei Verschiebungen der Stundenzahlen innerhalb des sprachlichen Unterrichts. Von Untertertia an ist dem Latein je 1 wöchentliche Stunde genommen und dem Französischen zugelegt worden, und in den Sekunden wurde das Griechische zu Gunsten des Deutschen je um 1 Stunde beschnitten. Auf der hessischen Direktorenkonferenz, die im Juni stattfand und auf der meist einstimmig oder mit großer Majorität die Beschlüsse über die Lehrplanangelegenheit gefaßt wurden, war Referent H. Schiller, Korreferent Dir. Rodnagel von Darmstadt.

Zum Münchener Historikertage. Entgegnung.

Herr Professor Kaufmann, zweiter Referent über die erste Frage, welche dem Münchener Historikertag zur Beratung vorlag, hat einen Bericht über die betreffende Verhandlung im „Humanistischen Gymnasium" veröffentlicht, den ich, wie der verehrlichen Redaktion bekannt ist, zu schreiben abgelehnt habe, „weil ich Partei sei."

Meinem Grundsatz gemäß, einer Polemik zwischen Teilnehmern und erst recht zwischen den Referenten der Versammlung in dieser Frage, soweit an mir liegt, vorzubeugen, verzichte ich darauf, seine Auffassungen zu charakterisieren.

Indessen sehe ich mich zu einer thatsächlichen Erklärung in zwei Punkten gezwungen.

Kaufmann findet es auffallend, daß ich meine prinzipiellen Thesen zu gunsten des Antrages Stieve zurückgezogen habe, da dieser sich inhaltlich mit den Thesen der Korrreferenten, also auch mit den seinigen, deckte.

Der Antragsteller, Herr Professor Stieve, hat mich autorisiert auszusprechen, daß „der Wortlaut seines Antrages deutlichst dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zuweist, bestimmte Kenntnisse zur Vorbereitung und Anregung der Wirksamkeit im öffentlichen Leben beizubringen, daß er also **durchaus nicht** mit den Thesen von Dove und Kaufmann, welche den Geschichtsunterricht um seiner selbst willen erteilt wissen wollen und ihm nur eine mittelbare Einwirkung auf das öffentliche Leben zuweisen, zusammenfällt."

Die besonderen Gründe, welche mich bewogen, meine Thesen zu Gunsten des Antrages Stieve, dessen ganzen Wortlaut ich als bekannt voraussetzen darf, zurückzuziehen, waren 1) daß mir jedes leidenschaftliche Bestehen auf meinem Schein, d. h. das Pochen auf den Wortlaut meiner Thesen fehlte und ich gern meinerseits dem Bemühen entgegenkommen wollte zur Annahme einer Formel, die, wie Prof. Stieve mir schreibt, aufgestellt war in der Empfindung, daß sie der großen Mehrheit der Versammlung entsprechen werde. Daß das mit dem mir weitaus wichtigsten zweiten Teil derselben nicht der Fall sein werde, konnte Niemand voraussehen.

2) weil ich selbst in der denkbar schärfsten Form Zeugnis ablegen wollte dafür, daß mir jede Tendenz beim Geschichtsunterricht, gerade so wie es in dem ersten Teil des Stieve'schen Antrages ausgesprochen war, fern liege und weil das in seinem zweiten Teil als Ziel des Geschichtsunterrichts hingestellte „strenge Pflichtbewußtsein gegen den Staat" meinem auf den Begriff der Verantwortung gegründeten Staatsbewußtsein so nahe kam, daß ich darin nur einen umständlicheren Ausdruck für dieselbe Sache erkannte.

Der zweite Punkt betrifft die Übernahme des Referats. Der Uneingeweihte muß nach Kaufmanns Darstellung glauben, daß ich mich in irgend einer Weise als Referent aufgedrängt habe; weiter wird erzählt, daß ich meine Schrift einer großen Zahl von Teilnehmern der Münchener Versammlung in Sonderabzügen zugeschickt habe. Die Thatsache, die ich erst von Kaufmann erfahren habe, daß nämlich zuerst Konstantin Bulle, einer der Mitunterzeichner des ersten Aufrufes, zum Referat aufgefordert war, wird mir von Prof. Stieve bestätigt. Derselbe hat mich aber gleichzeitig zu der Erklärung ermächtigt, daß er mich ohne jede von meiner Seite

gegebene Veranlassung um das Referat ersucht, den Sonderabdruck angeregt, eine größere Anzahl von Exemplaren von der Verlagsbuchhandlung Engelmann in Leipzig bezogen und von sich aus an Teilnehmer der Versammlung versandt hat. Richard Martens.

Obige Entgegnung stellten wir Herrn Professor Kaufmann mit der Anfrage zu, ob er seinerseits sich noch einmal äußern wolle, und erhielten von ihm folgende Worte:

Hätte Herr Direktor Martens gesagt, es sei ihm zu lästig, in einem Bericht über die Versammlung noch einmal auf den Gegenstand einzugehen, nachdem er sich in ausführlichen Vorträgen ausgesprochen habe, so wäre das begreiflich. Auch ich empfand es als eine Last, und nur die Bitte der befreundeten Redaktion bewog mich dazu. Unverständlich ist mir dagegen, daß die Teilnehmer an einer wissenschaftlichen Debatte eine Art moralische Verpflichtung haben sollen, über die Debatte zu schweigen, weil sie Partei seien. Das könnte man doch nur sagen, wenn es sich um ein Redeturnier handelte und eine Preisverteilung. Wenn dagegen Sachkenner ihre Meinungen über eine wichtige Frage ausgetauscht haben, so ist zu wünschen, daß möglichst viele Teilnehmer ihre Auffassung von dem Verlauf der Verhandlung bekannt geben und so Material bieten zu einer möglichst vollständigen Kenntnis der Versammlung und zugleich die Anregungen, die sie empfangen haben, wirksam werden lassen.

Was H. M. über den Gegensatz zwischen meiner These und der These Stieve sagt, überlasse ich dem Urteil der Leser. Daß seine Abstimmung Aufsehen machte, ist ein Faktum, das ich glaubte hervorheben zu sollen — aber dieses Faktum schließt gar nicht aus, daß Martens unter dem Eindruck, daß Stieve sich bemühte eine Vermittlung zu finden, die These Stieve für eine Vermittlung halten konnte.

Bedauern muß ich nur, daß Martens aus meinem Bericht herausgelesen hat, er habe sich in irgend einer Weise zu dem Referat gedrängt. Das habe ich nicht gesagt nnd nicht sagen können. Deshalb gerade stellte ich, was über das Schicksal des Referats zu sagen war, nur mit knappen Worten zusammen, weil ich kein Bedürfnis empfand, M. gegen einen Verdacht zu schützen, zu dem nicht der geringste Anlaß vorlag. Daß die Wahl der Münchener Kommission vielfache Besorgnis erregte, das ist eine Thatsache, die für den Besuch der Versammlung und die Stimmung, mit der man ihr entgegensah, von nicht geringer Bedeutung war und die in einem Bericht nicht fehlen durfte.

Breslau. Georg Kaufmann.

Neuere und neueste Äußerungen über Schulreform.

III.

Philologie und Schulreform. Festrede im Namen der Georg-Augusts-Universität am 1. Juni 1892 gehalten von **U. von Wilamowitz-Moellendorff**, d. z. Prorektor. Göttingen, Dieterich'sche Universitäts-Buchhandlung. 37 S.

Wer wollte sich nicht des Enthusiasmus und des thatkräftigen Sinnes freuen, der sich in Stellen ausspricht, wie diese: „Die Anderen wollen das alte tote Zeug nur wegwerfen, weil es tot sei: wenn es das ist, so haben sie ja recht. Beweisen wir ihnen, daß es lebt, sorgen wir dafür, daß sie seine lebendige Kraft an sich selbst verspüren: dann werden sie es schon respektieren. Das ist es, was ich sagen wollte; dem Kleinmut und der Verzagtheit der Philologen wollte ich entgegentreten." „Der Glaube an die Macht und den Wert der Antike ist allerdings bedroht, und wir, die wir ihn hochhalten, sehen darin eine schwere Gefahr für die geistige und sittliche Gesundheit unseres Volkes, oder vielmehr der gesamten menschlichen Kultur: denn die ist trotz allem Nationalitätenhader eine, und darum geht der Kampf der Barbarei und des Banausentums gegen das Ideal auch über die ganze Erde. In diesem Kampfe stehen wir: wohlan denn, so wollen wir unseren Mann stehen. Denn, wenn die Kultur, an die wir glauben, untergeht, so ists unsere Schuld: keine Ausrede kann sie von unserem Gewissen abwälzen. Mag es gegenwärtig in Deutschland trüb für uns aussehen, das ist doch nur Schein, denn unsere Wissenschaft — ich

täusche mich nicht — ist stärker und gesünder denn vor einem Menschenalter, und in anderen Ländern ist der Stern des Hellenentums, der früher tief gesunken war, mächtig im Steigen."

Wir teilen vollkommen diesen festen Glauben und diese Anschauung von der heiligen Pflicht des klassischen Philologen, denen v. Wilamowitz jüngst auch als Programmatarius beredten Ausdruck lieh. Aber so sympathisch uns diese Stimmung ist, so entschieden lautet unser Widerspruch gegen andere Anschauungen des Redners.

Einen Passus auf S. 5 haben Feinde der humanistischen Schulbildung sich alsbald beeilt nachzudrucken.

„Der Primaner, der angeblich den Tacitus und Sophokles mit Verständnis gelesen hat, tritt unmittelbar in unser Proseminar herüber und überzeugt sich bald, daß der ganze Zuschnitt der Übungen von der Voraussetzung ausgeht, daß er jeden noch so leichten Schriftsteller, der gerade behandelt wird, zunächst nicht versteht. Eben mit Rücksicht auf die thatsächlich vorhandenen Vorkenntnisse habe ich den Übungen allmählich diesen Zuschnitt gegeben, und erst seit ich dahin gekommen bin, keinem Ankömmling keine Unwissenheit irgend zu verübeln, sondern ruhig die Endungen des Plusquamperfektums, die Bedingungssätze und die Caesuren des Hexameters zu erklären, machen mir die Stunden wieder Freude."

Falls diese Worte besagen sollen, daß auf deutschen Gymnasien auch die elementarsten Kenntnisse des Griechischen nicht mehr gewonnen werden, so widersprechen sie sehr stark der Wirklichkeit; und daß sie jene Bedeutung haben, geht daraus hervor, daß W. glaubt, auf die gegenwärtige gymnasiale Vorbereitung der griechischen Universitätsstudien ohne Schaden verzichten zu können. Dabei ist seine Ansicht, die Schuld treffe den Stundenplan. Schon das seit 1882 dem Griechischen in Preußen zugeteilte Stundenmaß habe zu den gesteckten Zielen nicht mehr gelangen lassen. Die weitere jetzt dort eingetretene Beschränkung müsse vollends die Erreichung derselben zu einer Fiktion und den griechischen Unterricht zu etwas Wertlosem machen.

Philologische Universitätslehrer und Gymnasiallehrer, mit denen ich die Frage in Wien besprochen, waren dieser pessimistischen Ansicht keineswegs. Doch es scheint mir nicht am Platz, hier Stimmungen und Vermutungen, mögen sie auch von hervorragenden Männern gehegt werden, in die Wagschale zu legen; sondern wir müssen uns, wenn etwas gegenüber dem Sprechen und Nachsprechen von der Gesunkenheit des griechischen Unterrichts bewiesen werden soll, an Thatsachen halten und diese ganz detailliert mitteilen. Für Leser, die solches Detail nicht begehren, sorgen wir durch Grenzstriche hier und S. 138.

Wenn ich die Thatsachen dem Schulwesen des Staates entnehme, dem ich seit 1872 angehöre, so waltet dabei natürlich nicht die Meinung, als ob der Nachweis nicht ebenso gut aus anderen Staaten geführt werden könnte. Und, wenn ich die Belege in erster Linie der Heidelberger Anstalt entlehne, so geschieht es nur, weil mir hier das Material am leichtesten zu Gebote steht. Daß an anderen Gymnasien des Landes die gleichen und bessere Leistungen erzielt werden, weiß ich durch die Erfahrungen, die ich in den letzten vier Jahren als Kommissär bei Abiturientenprüfungen gemacht.

Ich schicke voraus, daß in Baden bis 1869 das Griechische nur 4 wöchentliche Stunden in den Tertien, 5 in den Sekunden und 4 in den Primen hatte und daß erst in dem genannten Jahre durch den neuen Lehrplan, der den Beratungen von Jolly, Deimling, Köchly und Wendt verdankt wird, die Stundenzahl in den 6 bezeichneten Kursen auf 6 erhöht wurde, also auf das Stundenmaß, das der neueste preußische Lehrplan zeigt und das Wilamowitz durchaus ungenügend erscheint, um Resultate zu erzielen, die an sich und für die philologischen Universitätsstudien eine Bedeutung hätten.

Aus einer Obersekundanerprüfung unserer Anstalt in der Mitte des Schuljahres 1878/9. Es war den Schülern aufgegeben, die im Unterricht behandelten K. 59 bis 64 des I. herodoteischen Buches zu Hause noch einmal durchzulesen, mit der Bemerkung, daß, was dort stehe, in der griechischen Examenarbeit z. T. Verwendung finden werde. In der Klasse wurde dann verlangt, es solle sich Jeder so, wie er könne und wolle, schriftlich äußern über das Thema: wie

Pisistratus dreimal sich der Tyrannis in Athen bemächtigt habe.[1]) Die den Schülern gewährte Zeit betrug zwei Stunden. Der Gebrauch von Grammatik oder Lexikon war ebensowenig gestattet, als das Zurhandnehmen des Herodot.

In dem folgenden, mit der Note „gut" zensierten Skriptum ist auch ein zweifelloser Schreibfehler abgedruckt. Ich habe nur zwei Worte, die später verkehrterweise von dem Verfasser eingefügt sind, in Klammern geschlossen. Das Wort κεφάλαιον war den Schülern bei einer früheren Klassenarbeit mitgeteilt worden.

Ποίοις τρόποις ὁ Πεισίστρατος τρὶς ἐπεκράτησε τῶν Ἀθηνῶν;

Ὁ Ἡρόδοτος διηγεῖται ἀπὸ τοῦ ἐνάτου καὶ πεντηκοστοῦ κεφαλαίου εἰς τὸ τέταρτον καὶ ἑξηκοστόν, ὅπως ὁ Πεισίστρατος ὁ τοῦ Ἱπποκράτους τρὶς τῆς τυραννίδος τῶν Ἀθηνῶν ἔλαχεν. Πεισίστρατον γάρ, τῶν παράλων τε ἡγεμονεύοντος (μὲν) Μεγακλέους καὶ τῶν πεδιαίων ἄρχοντος (δὲ) Λυκούργου στασιαζόντων, τὴν τυραννίδα ἐπινοοῦντα τρίτην στάσιν ἀγεῖραι. Δόλῳ δὲ χρησάμενον ἑαυτὸν καὶ τοὺς ἡμιόνους τρώσαντά ποτε εἰς τὴν πόλιν ἐφ' ἁμάξης πορευθῆναι καὶ τοῦ δήμου φαίνοντα τὰ τραύματα δεηθῆναι φυλακῆς, ἐπεὶ εὐδοκιμῆσαι ἐν τῷ πρὸς τοὺς Μεγαρέας πολέμῳ. Τὸν δὲ δῆμον ἐξαπατηθέντα τῷ Πεισιστράτῳ τριακοσίους κορυνηφόρους δοῦναι. ἅμα ἐκείνοις αὐτὸν ἐπαναστάντα τὴν ἀκρόπολιν σχεῖν καὶ οὕτω τὸ πρῶτον κύριον τῶν Ἀθηναίων γενέσθαι καὶ τὴν πόλιν ἐπὶ τοῖς τοῦ Σόλωνος νόμοις εὖ νωμᾶν.

Ἀλλὰ τοσούτου τὸν Πεισίστρατον μακρὸν χρόνον τῶν Ἀθηνῶν τυραννεύειν δεῆσαι, ὥστε ὑπὸ τῶν παράλων καὶ τῶν πεδιαίων ἀλλήλοις συναλλαγέντων οὐ πολὺ ὕστερον ἐξηλάθη. Ἔριδος δὲ ἐκ καινῆς ἐκείνων γενομένης τὸν Μεγακλέα ἀναγκασθέντα ὑποσχέσθαι Πεισιστράτῳ αὐτῷ συμπράξειν τὴν τυραννίδα, εἰ γαμοίη τὴν ἑαυτοῦ θυγατέρα. Πεισίστρατον δὲ ὁμολογήσαντα τούτοις ἐπὶ καθόδῳ, ἵνα αὐτὸν οἱ Ἀθηναῖοι εὖ δέχωνται, γυναῖκα τοῦ δήμου τοῦ Παιανιέως, τῶν ἄλλων γυναικῶν μεγέθει καὶ κάλλει ὑπερέχουσαν, πανοπλίᾳ σκευάσαι καὶ ἐφ' ἅρματος εἰς Ἀθήνας ἐλάσαι, ἐπεὶ πρότερον κύρυκας πέμψας ἤγγειλε Ἀθηνᾶν τὸν Πεισίστρατον κατάγειν· τοὺς δὲ Ἀθηναίους πειθομένους τὴν ἄνθρωπον προσεύχεσθαι καὶ τὸν Πεισίστρατον δέχεσθαι.

Οὐ πολὺ ὕστερον Μεγακλέα ὀργισθέντα τῷ Πεισιστράτῳ, ὅτι οὐ κατὰ νόμον τῇ θυγατρί, ἣν κατὰ τὸ συγκείμενον ἔγημεν, ἐμίγνυτο, τοῖς ἐχθροῖς καταλλαγῆναι καὶ τὸν Πεισίστρατον ἐξελάσαι. Τῷ δὲ Πεισιστράτῳ, εἰς Ἐρετρίαν ἀφικομένῳ, Ἱππίου γνώμῃ νικήσαντος δόξαι τὴν τυραννίδα ἀνακτᾶσθαι καὶ διὰ τοῦτο εἰς τὰς πόλεις, αἳ αὐτῷ χάριν ᾔδεσαν, περιέρχεσθαι ὡς χρήματα ἀγεροῦντα . πολλῶν δὲ χρημάτων συνελθόντων καὶ Ἀργείων μισθωτῶν σὺν Λυγδάμει ἀφικομένων καὶ οὕτω πάντων εἰς τὴν κάθοδον ἐξηρτυμένων, τὸν Πεισίστρατον Μαραθῶνα τῆς Ἀττικῆς καταλαβεῖν. Ἐνταῦθα δὲ στρατοπεδευομένῳ πολλοὺς μὲν ἐκ τῶν δήμων προσρεῖν· τῶν δὲ Ἀθηναίων τοὺς ἐκ τῆς πόλεως πρῶτον οὐδένα λόγον ποιεῖσθαι ἐκείνου · ἐπεὶ δὲ Πεισίστρατον ἐπὶ τὰς Ἀθήνας τὸ στράτευμα ἐπάγοντα ἐπύθοντο, τότε βοηθήσαντας πανστρατιᾷ εἰς τὸν νεὼν τὸν τῆς Παλληνίδος Ἀθηνᾶς τὸν Πεισίστρατον εὑρεῖν καὶ ἐναντία τὰ ὅπλα θέσθαι. Πεισίστρατον δὲ συλλαβόντα τὸ χρηστήριον, ὃ αὐτῷ Ἀμφίλυτος ὁ Ἀκαρνὰν ἔχρησεν, τοῖς Ἀθηναίοις τοῖς μὲν πρὸς κύβους, τοῖς δὲ πρὸς ὕπνον τετραμμένοις ἐπιθέσθαι καὶ τρέψασθαι ἐκείνους καὶ διασκεδάσαι. σοφώτατα τότε τοῖς ἱππεῦσι Πεισίστρατον ἐπιτάξαι τοὺς φεύγοντας καταλαβεῖν καὶ κελεῦσαι μηκέτι ἁλισθῆναι, ἀλλὰ ἐπὶ τὰ ἑαυτῶν ἀπιέναι.

Τὸν δὲ Πεισίστρατον τούτῳ τῷ τρόπῳ τῆς τυραννίδος μὲν λαχεῖν· ῥιζῶσαι δὲ αὐτὴν ἐπικούροις τε καὶ συνόδοις χρημάτων καὶ ὁμήρους τῶν Ἀθηναίων λαβόντα καὶ τὴν νῆσον Δῆλον καθήραντα.

Aus Maturitätsprüfungen. Es folgen zwei von unseren Abiturienten übertragene deutsche Texte und eine der gelieferten Arbeiten.[2]) Ich bemerke dabei, daß man in Baden vor 2 Jahren das griech. Skriptum (samt dem franz.) aus dem Maturitätsexamen fallen ließ und nur die

[1]) Seit dem Beginn der Herodotlektüre in dieser Klasse waren die Schüler veranlaßt worden, am Anfang jeder Stunde den Inhalt des zuletzt Gelesenen mit ein paar griechischen Sätzen (in attischem Dialekt) anzugeben und auch die schriftlichen Übersetzungen ins Griechische hatten meist Zusammenfassungen des in den Herodotstunden Durchgenommenen zum Inhalt.

[2]) Mangel an griechischen Typen ist der Grund, warum nur ein Abiturientenskriptum von Heidelberg und eines von einem anderen badischen Gymnasium zum Abdruck gebracht werden.



schriftliche und mündliche Übersetzung aus dem Griechischen festhielt, daß aber die Praxis der in der Klasse anzufertigenden Übertragungen in das Griechische bis zum Ende des obersten Kurses beibehalten worden ist und daß bei der mündlichen Prüfung die griechischen (wie die französischen) Skripta des letzten Jahres zur Einsicht des Kommissärs aufliegen müssen und subsidiär zur Feststellung der Zeugnisnote benutzt werden, besonders da, wo die Übersetzungen des Examinanden aus dem Griechischen Bedenken gegen seine Kenntnisse der Sprache erregen.

Die Arbeitszeit für die Maturitätsscripta betrug zwei Stunden. Weder Wörterbuch noch Grammatik durfte benutzt werden.

Für das Examen des Jahres 1890 wurde dieser Text gegeben:

„Sowohl von Perikles als über Perikles sind viele erwähnenswerte Aussprüche gethan, von denen wir die meisten durch Plutarch kennen lernen, wie z. B. dieser Historiker über den sterbenden Athener Folgendes erzählt. Als die besten der Bürger, bei ihm sitzend, sich über seine Tugenden unterredeten und die Thaten desselben durchgingen, in der Meinung, jener merke nichts, da zeigte er plötzlich, daß er auf alles seine Aufmerksamkeit richte, und sagte, er wundere sich, daß die Freunde jene Dinge lobten, die viele Feldherren erreicht hätten, das Schönste aber vergäßen. „Kein Athener nämlich", sagte er, „legte jemals meinetwegen ein Trauergewand an." Von den andern aber wurde am meisten gepriesen zu Lebzeiten des Perikles und, nachdem er gestorben, die Gewalt seiner Reden. Und welche Macht dieselben hatten, macht auch der Beiname des Olympiers klar. Perikles schien nämlich mit seinen Worten zu donnern. Und auch Thukydides lobt am meisten diese Gewalt und sagt, daß jener häufig, so oft er seine Mitbürger ohne Grund vertrauensvoll sah, sie mit Worten niedergeschlagen habe, und wiederum die grundlos Fürchtenden bewogen habe zu vertrauen. Und so sei, so lange er das Volk leitete, zu Athen dem Namen nach eine Demokratie gewesen, in der That aber die Herrschaft des ersten Mannes; was umgekehrt von der gegenwärtigen hellenischen Verfassung gesagt werden kann."

Angegeben wurde der Ausdruck für „Trauergewand". Die Charakteristik des Perikles bei Thukydides war gelesen.

Der Text für die Abiturienten des Jahres 1887 lautete:

„Im Anfang des Dialogs, in welchem Platon zeigt, wie beschaffen die beste Staatsverfassung sei, läßt er den Sokrates erzählen, er sei jüngst in das Haus des Polemarchus im Piräus gekommen und habe dort einige Freunde getroffen, und auch Kephalos, der Vater des Polemarchus, sei zugegen gewesen. Der nun habe den Sokrates getadelt, daß er nicht häufig zu ihm komme. Denn, wenn er selbst noch im Stande wäre, in die Stadt hinaufzugehen, würde es (habe Kephalos gesagt) nicht nötig sein, daß Sokrates hinabsteige. So aber sei klar, daß er dies thun müsse um des Freundes willen, der jetzt noch mehr als früher nach Unterredungen begehre. Sokrates aber erwiderte: auch er unterrede sich gern, zumal mit älteren Männern. Denn es scheine ihm geziemend, von ihnen zu erkunden, wie von Menschen, die einen Weg gegangen seien, den man vielleicht auch selbst werde durchschreiten müssen, welcher Art dieser sei, ob schwierig oder leicht. Und auch von Kephalos möchte er gern erfahren, wie nach dessen Meinung die sich befänden, von denen Homer sage, daß sie auf der Schwelle des Greisenalters stehen. Kephalos aber sagte hierauf: gar oft komme er mit einigen zusammen, die so alt seien, wie er selbst. Die meisten nun von diesen pflegten zu jammern, indem sie sich der Lustbarkeiten der Jugend erinnerten und nach ihnen Verlangen trügen, und sie seien betrübt, als ob sie großer Güter beraubt wären. Jene aber klagten offenbar nicht das an, was schuld sei an ihrem Unglück. Denn, wenn wirklich das Greisenalter die Ursache wäre, so würde auch er, sagte Kephalos, dasselbe erleiden."

Es waren mit den Examinanden im letzten Schuljahre mehrere Dialoge des Platon gelesen worden, nicht aber der Staat. Eine Arbeit, welche (weil sie nicht völlig frei von Unrichtigkeit) mit der zweitbesten Note zensiert wurde[1]), lautet:

---

[1]) Von 20 Arbeiten wurden 4 als nicht genügend bezeichnet, 4 als hinlänglich, 12 erhielten bessere Noten.



Τῇ ἀρχῇ τούτου τοῦ διαλόγου, ᾧ δείκνυσιν ὁ Πλάτων, ποία ἡ ἀρίστη πολιτεία ἐστίν, ποιεῖ τὸν Σωκράτη διηγούμενον, πρῴην εἰς τοῦ Πολεμάρχου ἐν τῷ Πειραιεῖ ἐλθόντα ἐνίοις φίλοις συντυχεῖν, καὶ δὴ καὶ Κέφαλον, τὸν τοῦ Πολεμάρχου πατέρα, παραγενέσθαι. Ὑπὸ οὖν τούτου τὸν Σωκράτη μεμφθῆναι, ὅτι οὐ πολλάκις πρὸς αὐτὸν ἀφίκοιτο. Εἰ γὰρ αὐτὸς ἔτι οἷός τε ἦν εἰς τὴν πόλιν ἀνιέναι, οὐκ ἂν δεῖν (Κέφαλον εἰπεῖν) τὸν Σωκράτη καταβῆναι. Νῦν δὲ φανερὸν εἶναι, ὅτι ἔδει αὐτὸν τοῦτο ποιεῖν τοῦ φίλου ἕνεκα, ὃς νῦν μᾶλλον ἔτι ἢ πρότερον διαλόγων ἐφίεται. Ἀλλ' ὁ Σωκράτης ἀπεκρίνατο, καὶ αὐτὸς ἡδέως διαλέγεσθαι ἄλλοις τε καὶ γεραιτέροις ἀνδράσιν. Προςῆκον γὰρ αὐτῷ δοκεῖν τούτων πυνθάνεσθαι ὥσπερ ἀνθρώπων ὁδὸν βεβηκότων, ἣν ἴσως ἂν δέοι τινὰ καὶ αὐτὸν διαβῆναι, ποία ἐστίν, πότερον χαλεπή, ἢ ῥᾳδία. Καὶ δὴ καὶ Κεφάλου ἡδέως ἂν πυνθάνεσθαι, πῶς αὐτῷ οὗτοι δοκοῦσιν ἔχειν, οὓς ὁ Ὅμηρος λέγει „ἐπὶ γήραος οὐδῷ" εἶναι. Ἔπειτα δὲ ὁ Κέφαλος εἶπεν σφόδρα πολλάκις ξυνεῖναι ἐνίοις, οἳ τηλικοῦτοί εἰσιν, ἡλίκος αὐτός. Τοὺς οὖν πλείστους αὐτῶν ὀδύρεσθαι εἰωθέναι τῶν τῆς ἡλικίας ἡδονῶν ἀναμνησθέντας καὶ ὀρεχθέντας καὶ λυπεῖσθαι ὥσπερ μεγάλων κτημάτων ἀποστερηθέντας. Ἀλλ' ἐκείνους φαίνεσθαι οὐ τούτου κατηγοροῦντας, ὃ αἴτιόν ἐστι τῆς ἀτυχίας αὐτῶν. Εἰ γὰρ τῷ ὄντι τὸ γῆρας αἰτία ἦν, καὶ αὐτὸς ἂν ὁ Κέφαλος εἶπε ταὐτὸ πάσχειν.

In Karlsruhe gab Wendt 1889 folgenden Text:

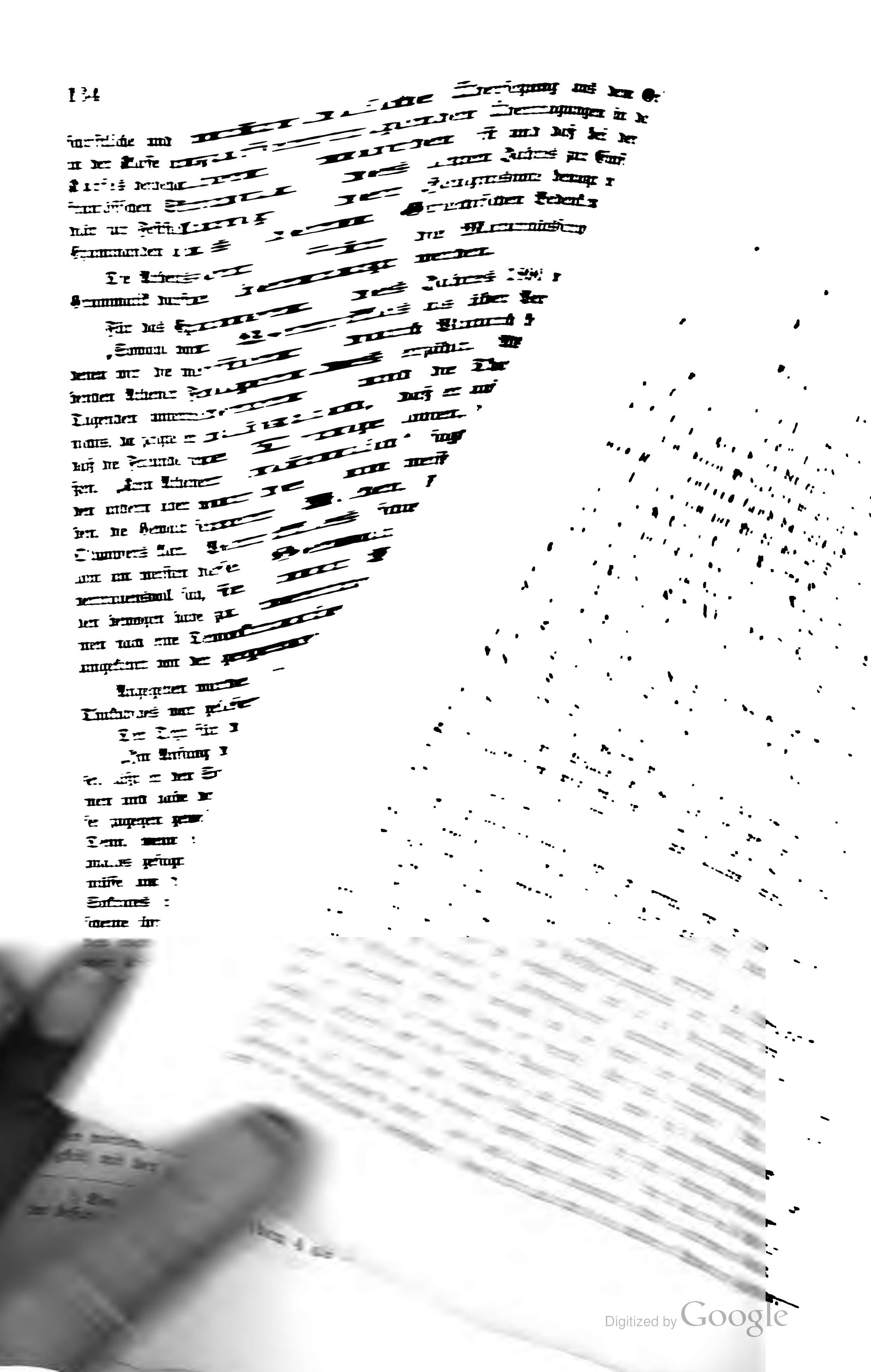
„Von Nikias sagt Thukydides, er habe von allen damaligen Menschen am wenigsten verdient in jenes große Unglück zu geraten, durch das so viele Tausend Athener in Sicilien zu Grunde gingen. Jedenfalls ist klar, daß er aufs richtigste vorausgesehen hatte, daß der Krieg gegen die Syrakuser schwieriger werden würde, als alle vorangegangenen, da sich die Athener andre Feinde auf den Hals zogen (ἐπάγεσθαι), bevor sie der früheren Herr geworden waren, und er erkannte deutlich, daß die Syrakuser binnen kurzem (δι' ὀλίγου) aufhören würden, sich vor der Größe des Heeres der Athener und ihrer Erfahrung im Seewesen zu fürchten. Wenn er aber hoffte, das Volk vom Kriege abzubringen, indem er es aufforderte eine möglichst große Macht an Fußvolk und Schiffen auszürüsten, so täuschte er sich sehr. Denn die Athener beschlossen nicht nur, daß man die Fahrt unternehmen (mit πλέω) müsse, sondern sie erwählten auch den Nikias gegen seinen Willen zum Feldherrn. Wenn er nun sofort, als er nach Katane gekommen war, die Syrakuser angegriffen hätte, während sie noch in Furcht waren, so würde er, scheint es, ihre Stadt erobert haben. Da er aber den günstigen Augenblick nicht benutzte und den ganzen Winter hindurch in Katane blieb, so gewannen jene neuen Mut, nnd als zwei Jahre später Gylippos ihnen zu Hülfe geeilt war, überwanden sie die Gegner vollständig."

Eine Arbeit, die ich mir kopieren ließ, lautet:

Θουκυδίδης λέγει τὸν Νικίαν πάντων τῶν τότε ἀνθρώπων ἥκιστα ἄξιον γενέσθαι τοῦ εἰς ταύτην τὴν μεγάλην συμφορὰν ἐλθεῖν, ᾗ τοσαῦται τῶν Ἀθηναίων μυριάδες ἐν τῇ Σικελίᾳ ἀπώλοντο. Καὶ μὴν δῆλός ἐστιν ἀκριβέστατα προϊδών, ὅτι ὁ πρὸς τοὺς Συρακοσίους πόλεμος χαλεπώτερος γενήσεται πάντων τῶν προτέρων, οἷα δὴ τῶν Ἀθηναίων ἄλλους πολεμίους ἐπαγομένων πρὶν τῶν προτέρων κρατῆσαι. Καὶ ἔγνω ἀκριβῶς, ὅτι οἱ Συρακόσιοι δι' ὀλίγου παύσονται τὸ τῆς τῶν Ἀθηναίων στρατιᾶς μέγεθος καὶ τὴν ἐν τῷ ναυτικῷ ἐμπειρίαν αὐτῶν αἰδούμενοι. Ἐλπίζων δὲ τὸν δῆμον τοῦ πολέμου ἀποτρέψειν, παρακελευόμενος αὐτῷ ὡς μεγίστην δύναμιν πεζοῦ τε καὶ νεῶν παρασκευάζειν, ἐψεύσθη. Οἱ γὰρ Ἀθηναῖοι οὐ μόνον ἐψηφίσαντο πλεῦσαι εἰς τὴν Σικελίαν, ἀλλὰ καὶ τὸν Νικίαν ἄκοντα στρατηγὸν εἵλοντο. Εἰ οὖν εἰς Κατάνην ἐλθὼν αὐτίκα τοῖς Συρακοσίοις ἔτι πεφοβημένοις ἐπέθετο, τὴν πόλιν ἂν ἑλεῖν δοκεῖ. Ἐπεὶ δὲ τῷ καιρῷ οὐ χρώμενος πάντα τὸν χειμῶνα ἐν Κατάνῃ ἔμενεν, ἐκεῖνοι ἀνεθάρσησαν καὶ τοῦ Γυλίππου δυοῖν ἔτεσιν ὕστερον αὐτοῖς βοηθήσαντος τούτων παντελῶς ἐκράτησαν.

Ich meine, die vorgeführten Arbeiten zeigen zur Genüge, daß ihre Verfasser die griechische Flexion und die Elemente der Syntax wenigstens soweit inne haben und soviel lexikalische Kenntnis besitzen, daß die Lektüre nicht schlecht fundamentiert ist.

Wie steht es aber mit dieser? Auskunft über ihren Umfang geben die badischen Gymnasialprogramme. Um ein Beispiel herauszugreifen: die Schüler der Heidelberger Anstalt, die im



Τῇ ἀρχῇ τ
ποιεῖ τὸν Σωκ
φίλοις συντυ
οὖν τούτο
ἔτι οἷός
Νῦν δ'
πρό
ἄλ

weiß doch, daß ihr alle die Rettung des Vaterlandes im
ten hätten auftreten sollen, so wären es die dreihundert ge-
nde der Stadt als auch die Reichsten (hätten auftreten sollen),
er die hohen Beiträge leisteten. Denn sie thaten dies ebenso
n. Aber, wie es scheint, forderte jene gefährliche Lage in die-
gesinnten und Reichen, sondern einen, der auch den Gang der
gt und richtig erwogen hatte, zu welchem Zweck und in welcher
than."

zweitbesten Note zensiert.[1])

stanzer Gymnasiums war im laufenden Jahr zu schriftlicher Über-
1—5 vorgelegt worden. Einer der Examinanden hatte übersetzt:
einigten auch die Athener Delos einem Orakelspruch gemäß. Der
tte es nämlich früher schon gereinigt, aber nicht ganz, sondern nur
pel übersehen werden konnte. Jetzt aber wurde die ganze Insel auf
Sämtliche Särge der Verstorbenen, welche auf Delos waren, schafften
den Befehl, man dürfe niemanden mehr auf der Insel sterben lassen,
eine Frau hier gebäre, sondern solche Leute sollten nach Rheneia hin-
s ist aber die Entfernung zwischen Delos und Rheneia so gering, daß
von Samos, als er in den Besitz einer gewaltigen Schiffsmacht gelangt
schaft über die übrigen Inseln angeeignet und Rheneia genommen hatte,
Apollo weihte und es durch eine Kette mit Delos verband. Und damals
ierten die Athener die delischen Feste, welche alle fünf Jahre wiederkehrten.
einstens in alter Zeit große Zusammenkünfte der Jonier und der umliegen-
in Delos stattgefunden. Sie kamen mit Weib und Kind, um den Fasten
gt die Jonier zu den ephesischen Spielen eilen, und es wurden dort Wett-
ischen und musischen Übungen abgehalten, und die Städte ließen Reigentänze
solches stattfand, beweist in erster Linie Homer in folgenden Versen, welche
Apollo entnommen sind."

Phöbus, ergötztest du dich an Delos, wo sich zu deiner Ehre im Schleppgewande
Jaonier mit ihren Weibern und Kindern auf deinem Pfade. Da ergötzen sie
tkampf, Reigentanz und Gesang, sich deiner erinnernd, nachdem sie angeordnet
f"".

der auch ein Wettkampf in geistigen Übungen stattfand und Leute herbeikamen, um
den Wettkampf zu bestehen, zeigen wiederum Verse, welche aus dem gleichen Hymnos
Der Dichter preist nämlich darin den delischen Reigentanz der Frauen und beendigt
mit folgenden lobenden Worten, worin er auch seiner eigenen Person gedenkt."

er wohlan, seid gnädig, Apollo und Artemis, und ihr, freuet euch alle! Und gedenket
er später, wenn einer der erdbewohnenden Menschen mühselig hierher kommt und fragt:
en, welcher Sänger ist euch der liebste von denen, die hierher kommen, und an wel-
zötzt ihr euch am meisten? Ihr aber sollt alle lobpreisend verkünden: Der blinde Mann
der das felsige Chios bewohnt.""

esagt war die Bedeutung von ἄλυσις und προοίμιον, ferner daß ἱλήκοιμι = ἵλαος
sei.

In dem mündlichen Abiturientenexamen legt man gewöhnlich unbekannte Stellen
Demosthenes, Thukydides oder Platon vor, von Poesie Partien des Homer, die nicht ge-
n. Doch sind bei uns bisweilen auch Stellen aus ungelesenen sophokleischen Dramen vorge-
t worden oder unbekannte Stücke aus den Stadtmüller'schen Eclogæ. 1878 z. B., wo Pro
urt Wachsmuth die Prüfung leitete, wurden übersetzt § 25 bis § 37 der Kranzrede, die erst
0 Verse der Elektra und V. 131—171 aus der ersten Chorpartie des Aias.

[1]) Von 32 Arbeiten war keine ungenügend, 8 waren als hinlänglich bezeichnet, 24 erhielten bessere Noten, die zweitbeste Zensur 5.

Schuljahr 1878/79 die Obersekunda besuchten, lasen Herodot I 1—122 und die wichtigeren Partien aus dem VI. und VII. Buch, Lysias' Reden gegen Eratosthenes, f. d. Krüppel, für Mantitheos, gegen Philon und Buch V—XXII der Odyssee (wovon ein paar Bücher allerdings in kontrollierter Privatlektüre). In Unterprima haben dieselben Sophokles' König Ödipus, Äschylus' Perser, 9 Bücher Ilias, Thukydides' II. Buch (mit mehreren Auslassungen, aber nicht mit Weglassung der perikleischen Reden), Demosthenes' 1. u. 3. olynthische Rede, sowie die über die Angelegenheiten im Chersones und den größten Teil der Rede von der Truggesandtschaft gelesen. In Oberprima haben sie kennen gelernt Platons Apologie, Kriton, Protagoras (mit Ausnahme der Erörterung über das simonideische Gedicht), Teile des Symposion, die erste Hälfte der Ilias mit Auslassungen, Elegikerfragmente, Sophokles' Antigone und Euripides' Phönizierinnen. (Zugleich las auch von diesen Oberprimanern, wie von denen anderer Jahrgänge, eine Anzahl für sich, aber unter Kontrolle des Lehrers nach freier Wahl Werke der griechischen Prosa oder Poesie.)

Es scheint aber angemessen, auch ein paar Proben davon zu geben, welche griechischen Texte unseren Abiturienten zu schriftlicher Übersetzung gegeben werden und wie sie dies ausführen.

Bis zum Jahre 1876 wurden für alle Gymnasien des Landes Abiturientenaufgaben von der Oberschulbehörde gestellt, und zum Übersetzen aus dem Griechischen je drei Autorenstellen bezeichnet, zwischen denen der examinierende Lehrer zu wählen hatte. Zugleich waren die Worte angegeben, deren Bedeutung mitgeteilt werden sollte: Benutzung eines Lexikons oder eines Kommentars fand damals ebensowenig wie jetzt statt.

1875 waren zur Wahl gestellt Demosthenes de Rhodiorum libert. § 17. 18 (zu sagen: ἰσηγορία Rechtsgleichheit), Platons Euthyphron Kap. II. ἀτεχνῶς γάρ μοι bis Kap. III. πειραθῆναι (zu sagen: καινοτομεῖν Neuerungen machen) und Thukydides IV. Kap. 8 bis ἐφορμίσαθαι ἐς αὐτόν (zu sagen: ἐφορμίσαθαι vor Anker gehen, οἰκοδόμημα Befestigung). 1876: Platons Phädon Kap. XVIII bis 73 B. ἐπεχείρησας λέγειν (διαγράμματα mathematische Figuren), Demosthenes περὶ τῶν συμμοριῶν § 1 u. 2 und Thukydides V. K. 63 (ῥύεσθαι wieder gut machen).

Seit 1877 schlägt der Lehrer des Griechischen in Oberprima der Oberschulbehörde eine oder mehrere Stellen vor. So kam an unserem Gymnasium 1877 zur Übertragung Demosth. Olynth. Rede II. § 1—4 (φιλοτιμία hier = δόξα); 1879 Platons Symposion K. XXII S. 201 D bis 202 C; 1880 Demosthenes' de cor. § 25 — § 27 einschl.; 1881 Platons Phädon K. XLVI bis p. 98 A 4 (daneben waren vorgeschlagen Platons Phädrus K. XXIV und Euthydemos K. I bis p. 272 A 4 mit Angabe der Bedeutungen von προφερής und σκληφρός); 1882 Thukyd. II K. 71 (außerdem vorgeschlagen VI K. 68, Rede des Nikias, mit Bemerkung über ἐξ ἧς κρατεῖν δεῖ ἢ μὴ ῥᾳδίως ἀποχωρεῖν, und Platons Sympos. K. XVIII bis 195 D mit Erklärung von οὐδ' ἐντὸς πολλοῦ).

Als Übersetzungsprobe gebe ich einmal eine bei uns gefertigte Übertragung von Demosthenes de corona § 169 Mitt. — 172 Mitt. aus dem Jahr 1889 (über den Zusammenhang war den Schülern das Notwendige gesagt):

„Am nächsten Tage mit Tagesanbruch beriefen die Prytanen den Rat in das Rathaus, ihr aber begabt euch in die Volksversammlung und bevor jener (der Rat) zur Tagesordnung schritt (mit der Sache sich beschäftigte) und an die Vorberatung ging, saß das ganze Volk schon oben. Und als darauf die Ratsmitglieder gekommen waren und die Prytanen die ihnen überbrachte Meldung bekannt gemacht und den Boten (den Ankömmling) vorgeführt hatten und als jener gesprochen hatte, fragte der Herold: Wer will sprechen? Aber Niemand trat auf. Als aber der Herold zu wiederholten Malen fragte, erhob sich dessenungeachtet Niemand. Und dies geschah, während doch alle Feldherrn, alle Staatsredner anwesend waren, während der Ruf des gesamten Vaterlandes nach einem Mann ertönte, der über Rettung sprechen sollte. Denn den Ruf, den der Herold den Gesetzen gemäß ertönen läßt, kann man mit Recht für den Ruf des gesamten Vaterlandes halten. Und doch, wenn diejenigen hätten auftreten sollen, welche die Rettung des Vaterlandes wünschten, wäret ihr alle und die anderen Athener gekommen und hättet

die Rednerbühne betreten. Denn ich weiß doch, daß ihr alle die Rettung des Vaterlandes im Auge hattet. Wenn aber die Reichsten hätten auftreten sollen, so wären es die dreihundert gewesen. Wenn aber sowohl die Freunde der Stadt als auch die Reichsten (hätten auftreten sollen), so wären es die gewesen, die später die hohen Beiträge leisteten. Denn sie thaten dies ebenso aus Wohlwollen, wie aus Reichtum. Aber, wie es scheint, forderte jene gefährliche Lage in dieser Stunde nicht allein den Wohlgesinnten und Reichen, sondern einen, der auch den Gang der Ereignisse von Anfang an verfolgt und richtig erwogen hatte, zu welchem Zweck und in welcher Absicht Philipp diesen Schritt gethan."

Die Arbeit wurde mit der zweitbesten Note zensiert.[1])

Den Abiturienten des Konstanzer Gymnasiums war im laufenden Jahr zu schriftlicher Übertragung Thukydides III 104, 1—5 vorgelegt worden. Einer der Examinanden hatte übersetzt:

„In eben dem Winter reinigten auch die Athener Delos einem Orakelspruch gemäß. Der Alleinherrscher Pisistratos hatte es nämlich früher schon gereinigt, aber nicht ganz, sondern nur soweit die Insel vom Tempel übersehen werden konnte. Jetzt aber wurde die ganze Insel auf folgende Weise gereinigt. Sämtliche Särge der Verstorbenen, welche auf Delos waren, schafften sie heraus und erließen den Befehl, man dürfe niemanden mehr auf der Insel sterben lassen, noch auch gestatten, daß eine Frau hier gebäre, sondern solche Leute sollten nach Rheneia hinübergeschafft werden. Es ist aber die Entfernung zwischen Delos und Rheneia so gering, daß Polykrates, der Tyrann von Samos, als er in den Besitz einer gewaltigen Schiffsmacht gelangt war und sich die Herrschaft über die übrigen Inseln angeeignet und Rheneia genommen hatte, dasselbe dem delischen Apollo weihte und es durch eine Kette mit Delos verband. Und damals nach der Reinigung feierten die Athener die delischen Feste, welche alle fünf Jahre wiederkehrten. Es hatten aber auch einstens in alter Zeit große Zusammenkünfte der Jonier und der umliegenden Inselbewohner in Delos stattgefunden. Sie kamen mit Weib und Kind, um den Fasten zuzuschauen, wie jetzt die Jonier zu den ephesischen Spielen eilen, und es wurden dort Wettkämpfe in gymnastischen und musischen Übungen abgehalten, und die Städte ließen Reigentänze aufführen. Daß solches stattfand, beweist in erster Linie Homer in folgenden Versen, welche dem Hymnus an Apollo entnommen sind."

„„Sonst, o Phöbus, ergötztest du dich an Delos, wo sich zu deiner Ehre im Schleppgewande versammeln die Jaonier mit ihren Weibern und Kindern auf deinem Pfade. Da ergötzen sie dich durch Faustkampf, Reigentanz und Gesang, sich deiner erinnernd, nachdem sie angeordnet den Wettkampf"".

„Daß aber auch ein Wettkampf in geistigen Übungen stattfand und Leute herbeikamen, um auch hierin den Wettkampf zu bestehen, zeigen wiederum Verse, welche aus dem gleichen Hymnos stammen. Der Dichter preist nämlich darin den delischen Reigentanz der Frauen und beendigt sein Lied mit folgenden lobenden Worten, worin er auch seiner eigenen Person gedenkt."

„„Aber wohlan, seid gnädig, Apollo und Artemis, und ihr, freuet euch alle! Und gedenket auch meiner später, wenn einer der erdbewohnenden Menschen mühselig hierher kommt und fragt: Jungfrauen, welcher Sänger ist euch der liebste von denen, die hierher kommen, und an welchem ergötzt ihr euch am meisten? Ihr aber sollt alle lobpreisend verkünden: Der blinde Mann ist es, der das felsige Chios bewohnt.""

Gefragt war die Bedeutung von ἅλυσις und προοίμιον, ferner daß ἱλήκοιμι = ἵλαος εἴην sei.

In dem mündlichen Abiturientenexamen legt man gewöhnlich unbekannte Stellen des Demosthenes, Thukydides oder Platon vor, von Poesie Partien des Homer, die nicht gelesen. Doch sind bei uns bisweilen auch Stellen aus ungelesenen sophokleischen Dramen vorgelegt worden oder unbekannte Stücke aus den Stadtmüller'schen Eclogæ. 1878 z. B., wo Prof. Kurt Wachsmuth die Prüfung leitete, wurden übersetzt § 25 bis § 37 der Kranzrede, die ersten 50 Verse der Elektra und V. 131—171 aus der ersten Chorpartie des Aias.

---

[1]) Von 32 Arbeiten war keine ungenügend, 8 waren als hinlänglich bezeichnet, 24 erhielten bessere Noten, die zweitbeste Zensur 5.



Daß nicht alle Jahrgänge gleich sind, habe ich selbstverständlich ebenfalls öfter zu erfahren gehabt. Ich hatte ein paar Mal Oberprimen, deren Mehrheit unter dem Niveau der gleichzeitigen Unterprima stand. Doch hat es auch in solchen Klassen nie an Schülern gefehlt, die sich auf dem sonst erzielten Standpunkt befanden.

In summa: mit je 6 Stunden Griechisch in den 6 obersten Klassen scheint doch etwas erreicht werden zu können, dessen Wegfall nicht so leicht zu nehmen, sondern entschieden zu bedauern wäre für künftige Philologen und Nichtphilologen.[1])

Ja, im Gegensatz zu den laudatores temporis acti muß ich behaupten, daß jetzt vielfach mehr im griechischen Unterricht geleistet wird, als in der Mitte des Jahrhunderts. Von Baden gilt dies in unleugbarer Weise. Nicht bloß der Umfang, sondern auch die Qualität der Leistungen in der griechischen Lektüre stand da nach Allem, was ich gelesen und vernommen, sehr stark unter dem, was jetzt erreicht wird. Der Dank für diese Wandelung gebührt hauptsächlich unter den Verstorbenen Köchly, unter den Lebenden Wendt. Das Mittel, wodurch sie in erster Linie bewirkt wurde, war die Hebung und Befestigung der sprachlichen Kenntnisse durch Übungen in der Anwendung der Sprache bis zum Ende des Gymnasialkurses.

Aber auch, wenn ich an das zurückdenke, was im Anfang der fünfziger Jahre an einem als vorzüglich anerkannten preußischen Gymnasium gefordert und geleistet wurde, komme ich zu dem Resultat, daß der griechische Unterricht bei uns jetzt höher steht.

Was die preußischen Abiturienten von 1834 bis 1855 im schriftlichen Examen leisten mußten, war lediglich, wie jetzt wieder, die Übersetzung einer ungelesenen Stelle aus dem Griechischen mit Hülfe eines Lexikons. Mit einem solchen ausgerüstet, hatten wir am Stettiner Marienstiftsgymnasium im Herbst 1855 den Anfang des Kriton zu übertragen.

Was aber der gegenwärtige griechische Unterricht wohl in ganz Deutschland gegenüber dem vor 40 Jahren gegebenen voraus hat und wodurch seine pädagogische Bedeutung sehr wesentlich erhöht worden ist, das ist die ungleich stärkere Betonung der sachlichen Interpretation und die Erläuterung der antiken Schriftwerke aus den realen Disziplinen der Philologie.

Auf Grund der angeführten Thatsachen halte ich es für falsch, der Verminderung der wöchentlichen griechischen Stunden um 2 und dann um 4, wie sie in Preußen 1882 und 1891 stattgefunden hat, eine zerstörende Wirkung für diesen Unterricht beizumessen. Ich glaube, daß es der Jugend gut thun würde, in noch ausgedehnterem Maße Werke der griechischen Litteratur im Original kennen zu lernen, als dies an den badischen Gymnasien geschehen kann; ich bedauere daher, daß durch die Neuordnung in Preußen die Stunden für das Griechische auf die badische und bayerische Zahl reduziert sind, und ich gebe hier der sächsischen und württembergischen Neuordnung den Vorzug. Doch die Ansicht, daß mit dem in Bayern und Baden seit vielen Jahren geltenden Stundenmaß dem Griechischen die Möglichkeit wertvollen Betriebes genommen sei, ist unhaltbar.

Nicht in der von Preußen vorgenommenen Stundensubtraktion liegt eine schwere Gefahr für den dortigen griechischen Unterricht. Wohl aber sehe ich eine solche in der Neigung, die Übungen zu beschränken, die vor allem andern geeignet sind, den Schülern eine Sprache nahe zu bringen, deren Erlernung in lexikalischer Hinsicht, in Formen und Fügungen so erhebliche Ansprüche an Gedächtnis und Verstand macht. Wenn diesen Übungen in der Anwendung des Griechischen nicht bis in die obersten Kurse Raum gewährt wird, dann allerdings reichen meines Erachtens 6×6 Stunden für die große Mehrheit der Schüler nicht aus, um zu einer wirklich erfreulichen und erfolgreichen Lektüre des Demosthenes, Platon, Thukydides und Sophokles zu gelangen. Aber auch 6×7 oder 7×6 Stunden sind nach meiner Überzeugung unzureichend, wenn jene Bedingung nicht erfüllt wird. Und sie ist nicht erfüllt durch die neuen preußischen Lehrpläne, die

---

[1]) Ich habe oben absichtlich Arbeiten von solchen Schülern ausgewählt, die nicht die Philologie zu ihrem Studium gemacht haben. Der Verf. der Obersekundanerarbeit hat Mathematik, der des griechischen Abiturientenskriptums Chemie studiert, und der Autor der Übersetzung aus Demosthenes hat sich dem Militärstande gewidmet.



anordnen: „die schriftlichen Übungen in Tertia und Untersekunda sind elementarster Art und dienen nur der Einübung der Formen und der wichtigsten Sprachgesetze. Auf der Oberstufe [von Obersekunda an] entfallen sie ganz.“ In der Überzeugung, daß diese Beschränkung vom Übel ist, werde ich auch dadurch nicht wankend gemacht, daß sie der neue hessische Lehrplan ebenfalls enthält. Ob ich recht habe, wird eine nicht zu ferne Zukunft lehren. Sicher hoffen aber kann man, glaube ich, daß, wenn durch die Erfahrung in Preußen erkannt werden würde, wie dieses Maß von sprachlichen Übungen unzureichend ist, um für die Lektüre sicheres und rasches Fortschreiten, Gründlichkeit und den wünschenswerten Umfang zu erzielen, — daß man dann entgegen allem konfusen dilettantischen Gerede über Grammatik und Geist eine Änderung der Bestimmung eintreten lassen wird.

Zwei andere Punkte der Wilamowitzischen Rede seien kürzer besprochen.

„Wenn wir nun keine Schulamtskandidaten mehr unter unsern Zuhörern haben sollten — ja, Schulamtskandidaten kennen wir auch jetzt nicht darunter: wir kennen nur Studierende der Philologie.“

Daß diese Meinung von anderen Lehrern der klassischen Philologie geteilt wird und geteilt wurde, ist wohl nicht zu bezweifeln. Von allen allerdings keineswegs. So dachte nicht der Begründer fachmäßigen Betriebes des philologischen Studiums auf der Universität; so nicht, der jüngst als Rektor der klassischen Philologen von uns schied, Hermann Sauppe; so auch nicht der zu früh der Wissenschaft und dem Lehramt entrissene Adolf Kießling, mit dem Wilamowitz in regem Gedankenaustausch gestanden hat. Sein Hauptbestreben sei — sagte der mir einmal in Straßburg —, tüchtige Gymnasiallehrer heranzubilden. Und Leopold Schmidt hat in der kleinen, aber an feinen Gedanken und zutreffenden Aussprüchen reichen Schrift, die gewissermaßen als sein akademisches Testament gelten kann, „der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele“, die Thätigkeit des Professors der klassischen Philologie recht sehr mit Rücksicht auf den Einfluß besprochen, den derselbe auf die künftigen Erzieher deutscher Jugend und damit auf diese selbst zu üben habe.

Doch es sei: Wilamowitz mag manche Meinungsgenossen unter Kollegen der Gegenwart wie der Vergangenheit haben; unter den Vertretern der Unterrichtsverwaltung hat er schwerlich einen einzigen.

„Uns hat der Staat angestellt, Philologie zu lehren; wie wir das thun, darüber legen wir vor keinem irdischen Tribunale Rechenschaft ab“ (S. 13). Würden wir aber die in Betracht kommenden Regierungen um ihre authentische Erklärung darüber angehen, ob sie bei der Anstellung vou Professoren der klassischen Philologie nur an die Anleitung ihrer Zuhörer zu wissenschaftlicher Arbeit gedacht haben, nicht zugleich oder gar vorwiegend daran, daß die große Mehrzahl dieser für den pädagogischen Beruf vorzubereiten sei, — wie viel Antworten in Wilamowitzens Sinn würden wir erhalten?

Und verliert etwa die Thätigkeit des Professors der Philologie an Adel, gewinnt sie nicht an solchem dadurch, daß er in den meisten seiner Schüler künftige Pädagogen sieht und darauf bedacht ist, sie für ihr verantwortungsvolles Amt zu rüsten?

„Nicht nur, daß der wissenschaftliche Wahrheitssinn überhaupt erhalten und gepflegt werde — schrieb Leopold Schmidt —, sondern vor Allem auch, daß er bei denen nicht selten sei, welche die heranwachsende Generation zu belehren haben und berufen sind, sowohl durch das, was sie thun, als durch das, was sie sind, auf sie zu wirken, ist von hoher Bedeutung für die geistige Gesundheit der Nation. Daß er an der Belebung dieses Sinnes in den nachwachsenden Geschlechtern mitarbeitet, ist vielleicht das Beste, was der philologische Universitätslehrer seinem Volke leisten kann.“

Noch mehr aber muß die Ansicht, daß der Professor der Philologie nur Philologen, nicht Schulamtskandidaten kenne, auffallen, wenn man die anderen Fakultäten ins Auge faßt. Wie, wenn die Dozenten der Theologie, der Jurisprudenz, der Medizin in ihren Zuhörern mieden die künftigen Geistlichen, Richter, Ärzte zu sehen und sich zum Grundsatz machten, jene nur

in die Wissenschaft einzuführen ohne Rücksicht auf ihre künftige praktische Thätigkeit? Oder soll das etwa eine Eigentümlichkeit der philosophischen Fakultät sein?

Wilamowitz setzt den wissenschaftlichen Universitätsunterricht der „Abrichtung für einen Beruf" entgegen, und vor der wollen wir uns ja hüten. Aber giebt es neben einer den künftigen Beruf absichtlich ignorierenden Einführung in die Wissenschaft und der banausischen Zustutzung, die den kürzesten Weg zum Ziele sucht, nicht die Erziehung zu einem Beruf durch wissenschaftliche Belehrung? Haben die obengenannten Männer und viele andere akademische Lehrer, die wie sie dachten, etwa gemeint, daß die Grenzen des von den späteren Gymnasiallehrern auf der Universität Aufzunehmenden und zu Leistenden dieselben sind, wie die durch die Möglichkeit unmittelbarer Verwendbarkeit im Unterricht gezogenen?

Nein, diese Grenzen sind unzweifelhaft in mehr als einer Richtung stark zu überschreiten, wenn, wer einst an einem Gymnasium klassischen Unterricht geben will, wahrhaft tüchtig für sein Lehramt vorbereitet sein soll. Und eines, was außerhalb der bezeichneten Grenzen liegt, aber unseres Erachtens gefordert werden muß, das ist Einführung in die philologische Forschung, die Erkenntnis, was für Probleme sie zu lösen hat, auf welchen Grundlagen und mit welchen Methoden dies geschehen muß, und das Versuchen der eigenen Kraft an Aufgaben, wie sie heute in nicht geringerer Anzahl als vor hundert Jahren die klassische Philologie stellt. Denn solches Arbeiten wird von wesentlichstem Einfluß auf den wissenschaftlichen Charakter des Arbeitenden sein und von entschiedenem Nutzen für sein Wirken an einer Anstalt, die in ihren Schülern (wenigstens in denen, für deren Heranbildung sie bestimmt ist) die Fähigkeit zur Erfassung einer Wissenschaft entwickeln soll.

So ist nach meiner Überzeugung nicht bloß die Philologie, sondern auch die Schule den Männern zu großem Dank verpflichtet, welche es in hervorragendem Maße verstehen, die Studierenden in der Richtung selbständiger wissenschaftlicher Forschung anzuregen.

Wenn aber die, welche zu ihrer Lebensaufgabe den Unterricht an einer höheren Schule und speziell den klassischen Unterricht erwählt haben, auf der Universität über den philologischen Studien ihren künftigen Beruf ganz aus den Augen verlören und insbesondere versäumen sollten, auf Gebieten, die nicht innerhalb ihres Spezialstudiums liegen, aber von Bedeutung für ihre künftige Lehrthätigkeit sind, Anregungen zu suchen und Kenntnisse zu sammeln, — dann würde Abbruch leiden, was auch ein begeisterter Verehrer der philologischen Wissenschaft doch noch höher stellen muß, die Erziehung des Teiles der deutschen Jugend, der später den größten Einfluß auf die staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unseres Vaterlandes üben wird.

Wilamowitz sieht es als eine sicher zu erwartende Folge der jetzt durch die neuen preußischen Verordnungen eingetretenen Beschränkungen des klassischen Unterrichts an, daß das Griechische eines Tages vom Stundenplan des Gymnasiums verschwindet, das Lateinische auf einen elementaren Sprachunterricht beschränkt wird. Ja, es schwebt ihm der Wunsch auf der Lippe, daß dieser Tag bald kommen möge. „Aber, wenn ich ihn aussprechen will, so hemmt die Erinnerung an meine eigene Schule, an meine eigenen lieben Lehrer meine Zunge, gleich als wollte ich der weihevollen Stunden vergessen, in denen sie die Liebe zum Ideale in dem Herzen des Knaben weckten, als wollte ich ihnen die Treue brechen. Und auch der manchen Edeln denke ich, die jetzt noch selbstverleugnend den schweren Kampf für das Ideal, das mir heilig ist wie ihnen, als Lehrer an der verwüsteten Schule kämpfen. In der That, es wäre ein lästerlicher Wunsch, wenn die Verzweiflung ihn mir eingäbe, wenn ich es für unvermeidlich hielte, daß unser Volk den Bruch mit der Geschichte und der Kultur endgiltig vollzöge."

Und wie konnte jener Wunsch trotzdem auf seiner Lippe schweben? Er erklärt sich aus der Meinung, daß es mit der klassischen Philologie auf der Schule infolge der neuen Lehrpläne im Grunde schon gegenwärtig vorüber sei, und aus der Ansicht, daß es für die Blüte der philologischen Wissenschaft gleichgültig, ob der klassische Schulunterricht fortbestehe. Wir meinen, daß dieser Optimismus nicht minder der Wirklichkeit widerspricht, als jener Pessimismus, über den wir bereits gesprochen.

Der Redner verzichtet nach S. 4 darauf, „über die Jugendbildung vom allgemeinen Standpunkt aus zu reden, der allein berechtigt ist.“ Er beschränkt sich auf das, was er vom Standpunkt des akademischen Lehrers der klassischen Philologie zu sagen hat. Auch, wie andere Disziplinen des Universitätsunterrichts beim Wegfall der klassischen Schulstudien fahren werden, berührt er nur kurz. Er erkennt die Schwierigkeit an, die darin liege, daß wichtige Berufe bei ihrer wissenschaftlichen Vorbildung der beiden alten Sprachen nicht entbehren können. Aber er findet die Vorbereitung, die das Gymnasium in dieser Beziehung giebt, schon jetzt so ungenügend, daß er es für kein Unglück hält, wenn dieselbe ganz an die Universität überginge.[1]) Ob die akademischen Vertreter der Rechtswissenschaft und der Theologie mit dieser Neuerung einverstanden sein würden, die an Stelle der 6 Jahre Griechisch mit je 6 wöchentlichen Stunden und der 9 Jahre Latein mit 8—6 Stunden jedenfalls bedeutend weniger Jahre mit sehr viel weniger Stunden setzen will, — das möchte ich bezweifeln. Wahrscheinlich würden sie vielmehr, soweit sie das Bestehende gleichfalls für unzureichend halten, aus dem Regen in die Traufe zu kommen fürchten. Und wie würden die Vertreter anderer akademischer Disziplinen, von denen W. nicht spricht, über das Verschieben des Lateinischen und Griechischen auf die Universität denken? Die Orientalisten, die Neuphilologen, welche die modernen Sprachen wissenschaftlich lehren wollen, die Historiker? wie auch die Mathematiker, Naturforscher, Mediziner, unter denen eine große Zahl der Hervorragendsten, z. B. Helmholtz, bei ihren Schülern die durch lateinische und griechische Studien gegebene Vorbildung dringend wünschen und deren Zuhörer Zeit für dieselbe auf der Universität doch wohl noch weniger finden könnten, als Juristen und Theologen?

Wo Gymnasien weniger Raum für Latein und Griechisch haben, als in Preußen, z. B. in Österreich, treten doch zahlreiche akademische Lehrer lebhaft für die Gymnasialbildung als Vorbereitung zu den Universitätsstudien gegenüber antihumanistischen Bestrebungen ein. Fällt nicht auch von da ein Licht auf die Vorstellung von dem völligen Unwert dessen, was an preußischen Gymnasien im klassischen Unterricht geleistet wird? Alle die aber, welche so rasch bei der Hand sind, das Lateinische und Griechische zum Teil oder ganz der Universität zuzuweisen, und meinen, daß da das Nötige in viel kürzerer Zeit werde geleistet werden, möchte ich auf die Erfahrungen verweisen, welche in diesem Betracht nicht selten bereits gemacht worden sind. Ich meine die Studenten, welche sich durch die Rücksicht auf ihre künftige Laufbahn veranlaßt sehen, das Abiturientenexamen nachzuholen, gewöhnlich gutbegabte und willenskräftige Naturen; aber auch, wenn sie einen tüchtigen Lehrer gewinnen, wie unendlich schwer fällt es ihnen doch meist, sich die erforderlichen, insbesondere die gedächtnismäßigen Kenntnisse auf dem Gebiete der klassischen Sprachen in der so viel kürzeren Zeit anzueignen.

Jedenfalls „die klassische Philologie hängt nicht an der Schule.“ Daß sie weiter existieren würde, auch wenn der klassische Unterricht aus dem Lehrplan der Gymnasien ausschiede, wird kein Verständiger bezweifeln. Daß aber das Wie der Existenz das gleiche bleiben oder gar ein besseres werden würde, wird dem Redner schwerlich Jemand glauben.

W. erzählt uns von der weihevollen Anregung zu dem philologischen Studium, die er von seinen Lehrern in Schulpforta erhalten. Studemund hat mir wiederholt gesagt, daß Karl

[1]) „So lange die Juristen noch zum Studium des Römischen Rechts verpflichtet sind, müssen sie Latein lernen: dafür muß dann Vorsorge getroffen werden. Aber schwerlich bestreitet jemand, daß gerade der wissenschaftliche Betrieb des Römischen Rechts an der Universität schon jetzt schwer krank ist. Wenn ein Referendar Magnificenz mit einem Schluß-s schreibt, so dürfte ihm sein lateinisches Sprachgefühl die Lektüre Ulpians schwerlich gestatten. Die Institutionen des Gaius sind ein hübsches Buch, aus dem der frische Geist eines lebendigen Rechtes dem Leser entgegenweht. Aber wie soll Jemand den Hauch dieses Geistes verspüren, der von der Gesellschaft, die sich dieses Recht erzeugt hat und nach ihm lebt, ihrer Struktur und ihren Bedürfnissen, keine Ahnung hat? Diese Vorbedingung fehlt dem angehenden Juristen schon jetzt.“ — „Ich habe mir sagen lassen und glaube es selbst zu bemerken, daß die wirkliche Kenntnis des neuen Testamentes, von Philo und Josephus ganz zu schweigen, bei der Menge der Theologiestudierenden sehr viel zu wünschen übrig läßt. Die Theologie kann höchstens dabei gewinnen, wenn sie sich eingesteht, das das nötige Griechisch, die eindringende Kenntnis von griechischer Geschichte und Philosophie ... auf der Schule weder gelehrt wird, noch gelehrt werden kann.“

Ernst August Schmidt (der Verfasser der Beiträge zur lateinischen und griechischen Grammatik) ihm den Impuls zur Philologie gegeben. Und, um einen Heros unserer Wissenschaft zu nennen: daß Gottfried Hermann Philologe wurde, ist hauptsächlich das Verdienst von Ilgen. Ja, weitaus die meisten unserer Fachgenossen haben sich zweifellos für ihr Studium infolge des Einflusses entschieden, den sie im Gymnasium empfangen. Wodurch soll diese Einwirkung ersetzt werden?

W. meint, daß, wenn Griechisch und Lateinisch nicht mehr auf dem Gymnasium gelehrt würden, der Studierenden der Philologie „künftig weniger sein werden, zunächst wenigstens." Ich meine: zunächst sehr viel weniger und später noch etwas weniger. Denn wer würde in jenem Fall klassische Philologie zu seinem Fachstudium erwählen? Die, welche in der Lage wären, sich mit ihr lediglich forschend und schriftstellernd zu beschäftigen, und Neigung hätten, wenn es ihnen gelingt, in einem akademischen Lehramt auf dem Gebiete thätig zu sein. Auch die Zahl dieser aber dürfte sich mit der Zeit noch vermindern, wenn die Aussichten auf eine akademische Laufbahn in dem philologischen Fach wesentlich geringer würden, und dies könnte nicht ausbleiben bei der starken Verminderung der Studierenden des Fachs. Oder ist zu glauben, daß eine Reduktion der Anzahl der philologischen Universitätsprofessoren nicht eintreten würde?

Auch wird solche Änderung, denk' ich, Niemand als Etwas ansehen, was nur Personen und nicht die Sache angeht. Denn je größer die Zahl derer ist, die sich zur Mitarbeit auf einem Wissensgebiet einstellen, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, daß sich unter ihnen eine beträchtliche Zahl von Männern findet, die die Wissenschaft thatsächlich fördern.

Was die deutsche Gymnasiallehrerwelt auf dem Felde der klassischen Philologie in diesem Jahrhundert geleistet hat, dafür würde eine Bezeichnung, wie etwa redliches Streben, unrichtig, weil unzureichend sein. In der That wäre es leicht, die Namen einer größeren Reihe von Schulmännern zu nennen, deren Verdienste um die philologische Wissenschaft denen akademischer Lehrer durchaus die Wage halten. Und, wenn wir die Summe desjenigen ins Auge fassen, was von Gelehrten, die sich im Schulamt um Förderung der Philologie bei uns bemüht haben, geleistet worden, so ist es ein höchst respektabler Teil von dem, was überhaupt während des 19. Jahrhunderts auf philologischem Gebiet geleistet ist, zumal wenn man, wie billig, das hinzurechnet, was von solchen, die später zu einem akademischen Lehramt übergingen, in den Jahren ihrer Schulthätigkeit geschaffen wurde. Bonitz schrieb seinen Kommentar zur Metaphysik als Professor am Stettiner Marienstift. Diels' Doxographen erschienen, als er Gymnasiallehrer war.

Und auf derartige Mitarbeit, die zum größten Teil fortfiele, wenn die Schule sich von der klassischen Philologie löste, sollten akademische Lehrer dieser Wissenschaft gern verzichten?

Wir denken: der altklassische Unterricht soll und wird uns erhalten bleiben zum Frommen der Jugendbildung, zum Frommen aber auch der Wissenschaft.[1])

G. Uhlig.

---

[1]) Wir haben drei Meinungen des Redners bekämpfen müssen. Wie wir aber von entschiedener Zustimmung zu anderen seiner Äußerungen ausgegangen, so möchten wir auch hier noch hervorheben, daß der Leser der Rede gar manche Ansicht finden wird, die der Beistimmung aller Verständigen sicher ist, gar manches treffende Wort, z. B. in dem, was über die sprachlichen Studien der Philologen gesagt wird und über den Wert der Seminar- und Doktorarbeiten, über die Notwendigkeit, den Blick der Studierenden der Philologie stets auch auf das Ganze ihres Studiengebietes zu richten.

Das Programm, auf das ich mich im Anfang meiner Erörterung bezog, ist das für das Wintersemester 1893/4, de tribus carminibus latinis.

† Abraham Frowein.

Am 26. August starb an den Folgen der Influenza im 47. Lebensjahre zu Magglingen in der Schweiz, wo er sich mit den Seinen zur Erholung aufhielt, Dr. jur. A. Frowein. Die Beerdigung fand am 31. in seiner Heimat statt. Eine ganze Stadt — so konnte die Elberfelder Zeitung berichten — gab dem Verblichenen das Geleite zu seiner letzten Ruhestätte.

Bereits als Schüler des Gymnasiums seiner Vaterstadt hatte er außergewöhnliche Begabung gezeigt und lebhaftes Interesse insbesondere für Werke der griechischen Poesie. Auf der Universität widmete er sich dem Studium der Rechtswissenschaft, dem er in Bonn und Berlin oblag. Nachdem er einige Jahre als Assessor am Elberfelder Landgericht gearbeitet hatte, gab er, obgleich man eifrig bemüht war, ihn dem Justizdienst zu erhalten, die juristische Laufbahn auf und trat als Teilhaber in die Firma Abr. und Gebr. Frowein ein. Sein Leben war aber weit entfernt, ausschließlich im Kreise kaufmännischer Thätigkeit zu verlaufen. Dem warmen Herzen, das er mit scharfem Verstand und praktischem Blick verband, entsprach es, daß er sich zugleich der Pflege öffentlicher Interessen widmete in einem Umfang, der sich durch das Vertrauen seiner Mitbürger in Stadt und Provinz fortwährend erweiterte. Kreis-, Provinzial- und Generalsynode, Provinziallandtag, Bezirksausschuß und die Politik machten gleicherweise Ansprüche an ihn. Das Überzeugende seiner Erörterungen und die Gewandtheit seiner Rede verschafften ihm überall bald maßgebenden Einfluß, so wenig er solchen suchte. Und sein gerader Sinn ließ ihn, der in politischen wie kirchlichen Fragen mit voller Entschiedenheit konservativen Grundsätzen folgte, stets doch auch die Anerkennung Andersdenkender ernten.

Auch der Schule hat der Verstorbene seine Aufmerksamkeit in reichem Maße zugewendet. Den äußeren Anlaß dazu gab, daß er Mitglied der städtischen Schuldeputation und des Kuratoriums für das Gymnasium in Elberfeld war. Als ein Mann, der in hervorragendem Grade die Anschauungen und Bedürfnisse verschiedener Berufskreise kannte und, von solchen Kenntnissen unterstützt, sich ein selbständiges Urteil über die schwebenden Fragen des höheren Schulwesens gebildet hatte, wurde er in die Berliner Dezemberkonferenz berufen. Er hat dort nur zweimal das Wort ergriffen, aber beidemal so, daß ihm kundgegeben wurde, wie vielen er aus dem Herzen gesprochen hatte. Um denen, welche von dem Protokoll der Berliner Verhandlungen nicht Kenntnis genommen, ein Bild von Froweins pädagogischer Anschauungsweise zu geben, bringe ich die erste seiner Äußerungen hier zum Abdruck:

„Herr Oberregierungsrat Thiel hat auf die Benachteiligung hingewiesen, welche dem Erwerbsleben aus der jetzigen Bewegung des Gymnasiums erwachse, und gemeint, wenn es pädagogisch möglich sei, einen gemeinsamen Unterbau für die humanistischen und Realanstalten herzustellen, daß er dann eine Verschlechterung des Gymnasiums um des Erwerbslebens willen wohl in Kauf nehmen wolle. Von meinem Standpunkt aus muß ich dieser Auffassung widersprechen. Ich wünsche nicht, daß in einem vermeintlichen Interesse des Erwerbslebens an den Grundlagen des Gymnasiums irgendwie gerüttelt werde. Ich erkenne durchaus an, daß durch die jetzige Ordnung des Berechtigungswesens der Mißstand besteht,

daß eine größere Anzahl junger Leute mit einer nicht abgeschlossenen Bildung und unter ungenügender Vorbereitung in das Erwerbsleben eintritt, und ich hoffe, daß hier eine andere Gestaltung des Berechtigungswesens Wandel schaffen wird. Aber ich muß der Folgerung, welche gezogen worden ist, wenigstens für meine engere Heimat entgegentreten, als ob von der Industrie junge Leute um ihrer gymnasialen Vorbildung willen als Lehrlinge zurückgewiesen würden. Wenn die in dieser Beziehung von dem Herrn Vertreter des landwirtschaftlichen Ministeriums geredeten Worte auch nur die nicht zum Abschluß gebrachte Gymnasialbildung treffen sollten, so will ich doch meinerseits keinen Zweifel lassen, daß ich einen ausschließenden Gegensatz zwischen Erwerbsleben und Gymnasium nicht anerkenne. Bei uns werden vielfach Knaben dem Gymnasium zugeführt, bei denen es von vornherein feststeht, daß sie sich dem Handel oder der Industrie zuwenden werden, und ich bin auch der Meinung, daß in dieser Beziehung für das Erwerbsleben sich kein Schaden gezeigt hat. An einer ganzen Reihe lebendiger Beispiele ist zu sehen, daß derjenige, der das Gymnasium durchgemacht hat, in dessen Seele der Gehalt nicht fehlt, der mit dem Geiste die Form beherrscht, auch im Stande ist, sich das Reale zu unterwerfen. Es ist gewiß kein Nachteil für unsere Berufsarbeit — ich habe ihn wenigstens nie empfunden —, wenn wir in der Jugend von kundiger Hand in das Wunderland der Ideale hineingeführt worden sind, wenn es uns in lebendigem Bewußtsein bleibt, wie der Geist zu ernstem Ringen rege wurde und die Seele mit Sehnsucht sich erfüllte, wie wir von dem Natürlichen und Vergänglichen hingelenkt wurden auf das Ewige. Gerade dieser Bildungsweg kann einen Schutz schaffen gegenüber der Gefahr, welcher der Erwerbsstand ausgesetzt ist, daß nämlich der Erwerb Selbstzweck wird, und daß man der ernsten sozialen Pflicht gegenüber der Gesamtheit sich nicht bewußt bleibt. Ich gebe zu, daß der Weg durch das Gymnasium für das Erwerbsleben, wie es gestern ausgedrückt wurde, ein Umweg ist, und ich weiß sehr wohl, daß sehr Viele gar nicht in der Lage sind, diesen Umweg einzuschlagen. Ich habe deshalb den dringenden Wunsch, daß diejenigen Anstalten gekräftigt und gefördert werden, welche durch reale Bildungsmittel eine geeignete Vorbildung für Handel und Industrie gewähren. Aber ich erachte es nicht im Interesse des Erwerbslebens, daß in dieser Beziehung eine Vermischung eintrete, sondern ich möchte, daß die Grundlagen des Gymnasiums unangetastet erhalten bleiben und nicht durch den empfohlenen Unterbau gefährdet werden. Ich sage mit Treitschke, daß gerade gegenüber den mächtig aufsteigenden Kräften des modernen Erwerbslebens das volle Gegengewicht einer edlen, Vergangenheit und Gegenwart zusammenschließenden Bildung erhalten bleiben muß, und ich setze hinzu, es wird das gewiß nicht zum Schaden gereichen der richtigen Auffassung der Wirksamkeit von Handel und Industrie."

Als Frowein in Berlin von der Absicht, einen Gymnasialverein zu gründen, hörte, erklärte er sich freudig bereit, demselben beizutreten und für die Sache zu thun, was er vermöge. Dann unterzog er den Entwurf der Satzungen einer Durchsicht und sprach seine Beistimmung aus. In der konstituierenden Sitzung des Vereins wurde er von den Versammelten in den Vorstand gewählt und gehörte ihm bis zu seinem Tode an.

Möge das deutsche Vaterland nie arm an Männern sein, die in dem Grade wie Abraham Frowein mit klarer Einsicht in die Bedürfnisse des praktischen Lebens idealen Sinn verbinden und die Bereitschaft, mit voller Kraft für die realen und idealen Güter unseres Volkes einzutreten. G. U.

Berichtigung: In der Mitte von S. 115 ist das Fragezeichen hinter führen wollen zu tilgen.

Abgeschlossen Ende Oktober.

Die 350jährige Jubelfeier der Fürsten- und Landesschule St. Afra in Meißen.

Bekanntlich ist St. Afra gleich der Schwesterschule Pforte 1543 von Herzog Moritz von Sachsen gegründet worden. Der Eröffnungstag für die Meißener Anstalt war der 3. Juli. An diesem und dem folgenden Tage fand daher auch die 350jährige Jubelfeier statt.

Nachdem bereits Sonntag den 2. eine große Zahl alter Afraner und anderer Festgäste in Meißen sich eingefunden (es waren zuletzt fast 400), begann die eigentliche Feier Montag 11 Uhr mit einem Gottesdienst in der Afrakirche. Die Festpredigt hielt Oberkonsistorialrat D. Ackermann aus Dresden, früher selbst Schüler, dann Professor und Religionslehrer, später Pfarrer von St. Afra. Er legte seiner Predigt denselben Text zu Grunde, den bei dem 300jährigen Jubelfest sein Schwiegervater und Vorgänger Dr. Schlurick gewählt hatte, 1. Könige 8, 57—58. Er entnahm daraus das Thema „der Herr ist nie und nimmermehr von seinem Volk geschieden" und führte es durch als eine Aufforderung zur „Glaubensfreudigkeit, daß er mit uns sein wird, wie er gewesen ist mit unseren Vätern", zur „Erhörungszuversicht, in der wir ihn bitten: verlaß uns nicht und ziehe die Hand nicht ab von uns", und zum „Gewissensernst, daß wir geloben zu wandeln in allen seinen Wegen und zu halten alle seine Gebote." Die an geschichtlichen Rückblicken reiche Predigt betrachtete unsere Zeit im Spiegel der großen Vergangenheit unseres Volkes. Zum Schlusse forderte der Prediger alle Afraner, alt und jung, auf, ohne Unterlaß zu kämpfen für die sittlichen Ideen, die in dem afranischen Wahlspruch «Christo, patriæ, studiis» enthalten seien.

Nach dem Gottesdienst versammelten sich sämtliche Festteilnehmer auf dem Schulhof, wo Rektor Dr. Peter die Afraner begrüßte. Er wies darauf hin, daß zwar die alten Mauern der Schule gefallen seien, der alte Afranergeist aber geblieben. Das Erscheinen der Alt-Afraner lege Zeugnis davon ab, daß der Sturmlauf gegen das humanistische Gymnasium keine Billigung finde unter den im praktischen Leben bewährten und zu Stand und Ehren gekommenen ehemaligen Afranern. Diese Anerkennung der Ziele der Schule werde auch das Streben der jetzigen Schüler stärken. Im Namen der Bewillkommneten dankte einer der älteren, P. em. Räde aus Bautzen, und brachte ein Hoch auf die alma mater aus.

Hierauf wurden zahlreiche Deputationen durch das Lehrerkollegium in Gegenwart der Festgäste in der Aula empfangen. Es waren erschienen Vertreter des Landeskonsistoriums, der Universität Leipzig, der Schwesteranstalten Pforte und Grimma, des sächsischen Gymnasialvereins, der Nikolaischule und des königlichen



besondere Weihe erhielt. Aus eigenem Antrieb hatte der hochherzige Schutzherr St. Afras sein Erscheinen zu diesem Festtag der Schule zugesagt. Schon 1843 hatte er als jugendlicher Prinz dem 300jährigen Jubiläum der Schule beigewohnt, ebenso war er 1879 bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes (wie auch 1891 bei der des neuen Gebäudes der Schwesterschule Grimma) erschienen. Und dem ihn bei seiner Ankunft im Schulhof begrüßenden Rektor erwiderte der König: „Ich bin gern zum Ehrentage von St. Afra gekommen, denn ich habe die Fürstenschulen lieb.“ Zugleich überreichte Se. Majestät dem Dr. Peter das Dekret seiner Ernennung zum Oberschulrat, sowie dem Prof. Dr. Angermann das Ritterkreuz des Albrechtordens 1. Kl.

Der Aktus selbst begann mit dem von Prof. Dr. O. E. Schmidt gedichteten, von Oberlehrer Köhler komponierten Festgesang, der mit der von allen Anwesenden stehend gesungenen Königshymne schloß. Dann hielt Staatsminister von Seydewitz, ein ehemaliger Zögling der Schule, eine Ansprache, in der er ausführte, daß beim 300jährigen Jubiläum der Schule der damalige Kultusminister von Wietersheim von dem Verhältnis der Wissenschaft zum Glauben gesprochen und dabei dargelegt, wie die Wissenschaft des Glaubens bedürfe, weil dieser jener erst ihren vollen irdischen Wert und zugleich himmlische Weihe verleihe, wie aber der Glaube ebenso der Wissenschaft bedürfe, weil diese ihn läutere, festige und erhöhe. Die Afranerschule sei von jeher eine Pflanzschule echter Wissenschaft und echten Christentums gewesen; ihre Lehrer hätten darnach gestrebt, für beides das Feuer heiliger Begeisterung in den Herzen der Schüler zu entzünden. Die Mehrzahl der Schüler habe sich davon begeistern lassen, habe das, was ihnen hier gelehrt und anerzogen worden sei, in treuem Herzen bewahrt, im späteren Leben verwirklicht und dadurch gewirkt in Segen für das Vaterland. Auf der harmonischen Verbindung von Wissenschaft und Christentum beruhe die Größe und Schönheit in Afras Vergangenheit.

„Aber groß und schön ist auch die Gegenwart. Hunderte von alten Afranern sind heute hierhergeeilt, um sich in die Erinnerung an die von Poesie umwobenen sonnigen Tage ihrer Jugend zu versenken, um liebe Jugendfreunde nach oft jahrelanger Trennung wieder zu begrüßen, um der treuen Bildnerin ihres Geistes und Herzens laut die Dankbarkeit zu bezeugen.“

„Noch erhebender ist, daß diese Feier sich vollziehen darf unter den Augen des Königs, der als jugendlicher Prinz in Gemeinschaft mit seinem erlauchten Bruder schon am 300jährigen [illegible]urtstagsfest dieser Schule persönlich teilgenommen hat und damal[illegible] [illegible]ähliger [illegible]t als die «spe[illegible] [illegible]efeiert worden ist; des Königs, [illegible] [illegible]genen Worten [illegible] [illegible]ng der Fürstenschulen eine [illegible] [illegible]handlunge[illegible] [illegible]en Ahnen, des Kurfürsten M[illegible] [illegible]g neuer, [illegible] Räume eine erneute Gründ[illegible] [illegible] vollzog[illegible] [illegible] endlich, der Sich als ein[illegible] [illegible]lische[illegible] [illegible]ück= lich [illegible] hat und als [illegible] Fö[illegible] [illegible]en

Gymnasiums zu Leipzig, des Rates der Stadt Meißen, der Meißner Geistlichkeit und des afranischen Kirchenvorstandes, der Meißner Schulen u. s. w. Viele derselben überreichten Gratulationsschriften oder andere Zeichen der Teilnahme. Im Namen der Altafraner übergab Geh. Regierungsrat Dr. Wäntig aus Dresden die Modelle der Statuen des Kurfürsten Moritz und des Königs Albert, die, von Prof. Hermann Hultsch in Sandstein ausgeführt, das Hauptportal der Schule schmücken werden. Außerdem stellte er eine Stiftung für arme Schüler in Aussicht, die durch die Liberalität eines alten Afraners, des Kommerzienrates Beyer in Chemnitz, ermöglicht werden wird. Der Verein ehemaliger Fürstenschüler überreichte durch Major Königsheim ein großes Ölbild der Schwesterschulen Pforte und Grimma, sowie den von Pastor Kreyßig jr. verfaßten Nachtrag zum Afraneralbum. Prof. Dr. Flathe überreichte sein neustes St. Afra gewidmetes Werk „Deutsche Reden". Allen diesen dankte Rektor Peter in warmen Worten.

In den späteren Nachmittagsstunden wurde durch Primaner die Antigone in der Ursprache aufgeführt, wobei die Chöre in der Mendelssohn'schen Musik vom Sängerchor der Schule ausgeführt wurden. Die Einstudierung des Stückes hatte Prof. Dr. Fleischer, unterstützt von Prof. Dr. Dietrich, geleitet, während den musikalischen Teil Oberlehrer Köhler eingeübt hatte. Die Aufführung selbst fand lebhaften Beifall, und legte, wie auch ähnliche*) in den letzten Jahrzehnten, Zeugnis von dem Verständnis ab, mit dem die afranische Jugend in die Schöpfungen des hellenischen Geistes einzudringen vermag.

Der Abend vereinigte Alt- und Jungafraner, sowie zahlreiche Gäste aus Stadt und Umgegend zu fröhlichem Beisammensein in den schönen, jüngst wesentlich erweiterten Gartenanlagen der Schule. Doch ging man bereits um 11 Uhr auseinander, da der folgende Tag schon frühzeitig die Festteilnehmer wieder in Anspruch nahm.

Nach alter afranischer Sitte brachen nämlich die Schülerschaft und das Lehrerkollegium, begleitet von einigen hundert Festteilnehmern und Teilnehmerinnen, 3 Uhr morgens auf, um auf einem ungefähr eine Wegstunde von der Schule entfernten Hügel des Triebischtales, dem kreuzgeschmückten Götterfelsen, die Morgenandacht abzuhalten. Diese Morgenfeier am Tage des jährlichen Schulfestes, aus dem afranischen Schülerleben anfangs der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts von selbst herausgewachsen, ist wohl die erhebendste Erinnerung, die ein Afraner aus den Mauern der Schule für das Leben mit herausnimmt. Daher auch diesmal die zahlreiche Beteiligung selbst älterer Herren trotz der frühen Tageszeit. Gerade während der Religionslehrer der Schule, Prof. Lic. theol. Türk, sein gehaltvolles Morgengebet sprach, stieg die Sonne groß und golden hinter den Bergen empor. Für alle, die der Feier beiwohnten, war dieser Augenblick tief ergreifend.

Den Mittelpunkt der ganzen Jubiläumsfeier bildete der 10 Uhr beginnende Festaktus, der durch die Anwesenheit Sr. Maj. des Königs Albert eine ganz

*) So wurde 1879 bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes ebenfalls die Antigone in der Ursprache aufgeführt; 1882 Äschylos' Perser in der Übersetzung von Köchly mit der Musik von E. B.; 1887 Sophokles' Oedipus rex in der Ursprache.



besondere Weihe erhielt. Aus eigenem Antrieb hatte der hochherzige Schutzherr St. Afras sein Erscheinen zu diesem Festtag der Schule zugesagt. Schon 1843 hatte er als jugendlicher Prinz dem 300jährigen Jubiläum der Schule beigewohnt, ebenso war er 1879 bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes (wie auch 1891 bei der des neuen Gebäudes der Schwesterschule Grimma) erschienen. Und dem ihn bei seiner Ankunft im Schulhof begrüßenden Rektor erwiderte der König: „Ich bin gern zum Ehrentage von St. Afra gekommen, denn ich habe die Fürstenschulen lieb.“ Zugleich überreichte Se. Majestät dem Dr. Peter das Dekret seiner Ernennung zum Oberschulrat, sowie dem Prof. Dr. Angermann das Ritterkreuz des Albrechtordens 1. Kl.

Der Aktus selbst begann mit dem von Prof. Dr. O. E. Schmidt gedichteten, von Oberlehrer Köhler komponierten Festgesang, der mit der von allen Anwesenden stehend gesungenen Königshymne schloß. Dann hielt Staatsminister von Seydewitz, ein ehemaliger Zögling der Schule, eine Ansprache, in der er ausführte, daß beim 300jährigen Jubiläum der Schule der damalige Kultusminister von Wietersheim von dem Verhältnis der Wissenschaft zum Glauben gesprochen und dabei dargelegt, wie die Wissenschaft des Glaubens bedürfe, weil dieser jener erst ihren vollen irdischen Wert und zugleich himmlische Weihe verleihe, wie aber der Glaube ebenso der Wissenschaft bedürfe, weil diese ihn läutere, festige und erhöhe. Die Afranerschule sei von jeher eine Pflanzschule echter Wissenschaft und echten Christentums gewesen; ihre Lehrer hätten darnach gestrebt, für beides das Feuer heiliger Begeisterung in den Herzen der Schüler zu entzünden. Die Mehrzahl der Schüler habe sich davon begeistern lassen, habe das, was ihnen hier gelehrt und anerzogen worden sei, in treuem Herzen bewahrt, im späteren Leben verwirklicht und dadurch gewirkt in Segen für das Vaterland. Auf der harmonischen Verbindung von Wissenschaft und Christentum beruhe die Größe und Schönheit in Afras Vergangenheit.

„Aber groß und schön ist auch die Gegenwart. Hunderte von alten Afranern sind heute hierhergeeilt, um sich in die Erinnerung an die von Poesie umwobenen sonnigen Tage ihrer Jugend zu versenken, um liebe Jugendfreunde nach oft jahrelanger Trennung wieder zu begrüßen, um der treuen Bildnerin ihres Geistes und Herzens laut die Dankbarkeit zu bezeugen.“

„Noch erhebender ist, daß diese Feier sich vollziehen darf unter den Augen des Königs, der als jugendlicher Prinz in Gemeinschaft mit seinem erlauchten Bruder schon am 300jährigen Geburtstagsfest dieser Schule persönlich teilgenommen hat und damals in richtiger Voraussicht als die «spes Saxoniæ» gefeiert worden ist; des Königs, der nach Seinen höchsteigenen Worten in der Gründung der Fürstenschulen eine der segensreichsten Regierungshandlungen Seines erlauchten Ahnen, des Kurfürsten Moritz, erblickt und durch Schaffung neuer, schöner, lichtvoller Räume eine erneute Gründung der sächsischen Fürstenschulen vollzogen hat, des Königs endlich, der Sich als einen warmen Freund humanistischer Bildung ausdrücklich bekannt hat und als einen weitsichtigen und energischen Förderer aller geistigen

Interessen unseres Volkes sich bethätigt. Wahrlich, der gegenwärtige Augenblick kennzeichnet einen großen und schönen Höhepunkt in der Geschichte dieser Schule!"

„Und wie wird die Zukunft sein? Tief verschleiert steht sie vor unseren Augen. Nur das wissen wir, daß sie auf sehr ernster Grundlage sich aufbaut und unserer Jugend, auch Euch, meine jungen Freunde, Euch Afranern schwierige Aufgaben stellen wird. Sollen wir darum kleinmütig verzagen? Mit nichten. Der gewaltige Ernst der Lage soll uns nur an unsere Pflichten erinnern und uns eindringlich mahnen, sie nach alter guter sächsischer Art mit voller Treue und Gewissenhaftigkeit zu erfüllen."

„Die Afraschule hat die ihr vorgezeichneten Pflichten in drei Worte zusammengefaßt und mit leuchtenden Zügen sich an die Stirn geschrieben: Christo, patriæ, studiis. Und ich verstehe diese Worte so: Afra will die ihr anvertraute Jugend heranziehen, und die Jugend in Afra soll sich heranziehen lassen erstlich Christo im Sinne jenes Pauluswortes, das mir einst in Afra als Konfirmationsspruch mit auf den Lebensweg gegeben wurde: Ich schäme mich des Evangeliums von Christo nicht, denn es ist eine Kraft Gottes; dann patriæ in dem Sinne, daß hier dem Vaterland Söhne herangebildet werden sollen, die im Charakter gefestigt mit Mannesmut für ihre Überzeugung eintreten, die Verständnis besitzen für die hohen sozialen und ethischen Aufgaben unseres Staatslebens und die getragen sind von glühender Begeisterung für unsere teuere sächsische, für unsere geliebte deutsche Heimat; und endlich studiis in dem Sinne, daß hier die Jugend durch die Pflege edler Wissenschaft erkenne, was wahr ist, — wolle, was gut ist, — liebe, was schön ist, und daß sie auf Grund der hier in ihr Herz und Gemüt eingepflanzten und in ihr innerstes Denken und Fühlen übergegangenen idealen Lebensauffassung den Mut gewinne, um mit voller Siegesgewißheit einzutreten in den Kampf gegen den heutzutage so weit verbreiteten und doch in alle Wege nicht berechtigten nackten Materialismus und verderbenbringenden Pessimismus."

„Wenn, wie ich zuversichtlich hoffe, Lehrer und Lernende in Fortführung altbewährter Tradition dieser afranischen Pflichten sich immer erinnern und diesen hohen Zielen mit aller Kraft nachstreben werden, dann wird auch die Zukunft von Afra groß und schön sich gestalten. Und daß dies geschehe, das ist unser Glückwunsch, unser Gebet für diese Schule am heutigen Tage. Gott wolle es gnädig erhören."

Nach den eindrucksvollen Worten des Ministers hielt Oberschulrat Dr. Peter die Festrede, in welcher er zunächst die Gefühle des Dankes hervorhob, die uns an diesem Tage dafür bewegen müßten, daß Gottes Gnade in dem letzten halben Jahrhundert jede ernste, insbesondere jede Kriegsgefahr von der Schule ferngehalten habe. Ihr erstes Sekularfest habe wegen der Drangsale des 30jährigen Krieges nicht gefeiert werden können, das zweite sei zwischen zwei Kriegen gefeiert worden, erst 1843 habe ein friedliches Fest gefeiert werden können. König Albert habe damals dem Festzug zugeschaut, heiße Wünsche seien für ihn, die Hoffnung Sachsens, zum Himmel emporgestiegen, — in welch herrlicher Weise seien diese zum Besten des engeren Vaterlandes nicht nur, sondern auch des weiteren deutschen

Vaterlandes in Erfüllung gegangen. Die wiederholt bei der Einweihung des neuen Hauses ausgesprochene Huld und Zufriedenheit des Königs habe die Lehrer in dieser den humanistischen Studien so feindlichen Zeit in ihrer Arbeit gestärkt und geleitet. Auch dem hohen Ministerium, dem Landeskonsistorium und allen Überbringern von guten Wünschen und Gaben sagte der Redner Dank. Darauf gab er in längerer, oft durch Zeichen des Beifalls unterbrochener Rede einen Rückblick über die Wandlungen, die St. Afra in seiner inneren und äußeren Organisation während der letzten 50 Jahre durchgemacht hat. Fortwährende Erneuerung sei auch einem festgefügten Organismus, wie es eine Fürstenschule sei, nötig, doch müsse jede Neuerung dem Charakter derselben angepaßt sein. Nach dieser Seite hin charakterisierte der Redner das Wirken seiner drei Vorgänger, Baumgarten-Crusius, Franke und Ilberg, die sich in ihrer Thätigkeit vielfach ausgeglichen und ergänzt hätten. Unter ihnen sei die Schule, unbeeinflußt vom sogenannten Zeitgeist, in aller Stille den altbewährten Weg weitergegangen. Nachdem hierauf des Neubaus der Schule, ihres Eintrittes in den Verband der Stadt Meißen und anderer äußerer Wandelungen gedacht worden war, betonte der Redner, daß christliche Lehre und christliches Leben noch immer die Grundlage der Schule bilde. Zugleich aber habe die Schule bei jeder Gelegenheit vaterländische Gesinnung gepflegt und bewährt. 1870/71 hätten auch Afraner für das Vaterland geblutet; wenn dieses wieder rufe, würden Afraner wiederum freudig für König, Kaiser und Vaterland kämpfen. Die Achtung vor der Ordnung und der Gehorsam seien die Pfeiler der Schulzucht. Der Gehorsam solle aber ein williger, aus dem Verständnis für seine Notwendigkeit entstandener sein. Wenn auch die Genußsucht unserer Zeit nicht spurlos an der Schule vorübergehe, so dürfe man doch behaupten, daß die Schüler in Einfachheit forterzogen würden und daß ihnen noch keine Blasiertheit den wahren Genuß der Jugend verkümmere. Der Unterricht habe in der letzten Zeit unter der Gefahr gestanden, von der Gegnerschaft der humanistischen Studien beeinflußt zu werden. Aber die Sturmflut sei im Verlaufen begriffen, und die Lehrer hielten sich an das Königswort, das so entschieden für das humanistische Gymnasium gelautet habe. So würden auch in Zukunft die humanistischen Studien den Kern des Unterrichts bilden. Die herbeigeführte engere Fühlung zwischen Lehrenden und Lernenden habe es bewirkt, daß der Durchschnitt der Leistungen gestiegen sei. Die Pflege der Privatlektüre, die Studiertage, der Unterricht der jüngeren Schüler durch die älteren, althergebrachte Vorzüge der Fürstenschulen, seien, wenn auch modifiziert, in den Grundzügen beibehalten worden. Auch die Poesie werde noch gepflegt. Einen großen Aufschwung habe in den letzten Jahrzehnten die Ausbildung körperlicher Tüchtigkeit genommen. Distanzmärsche von 65 Kilometern täglich seien ausgeführt worden, ohne daß ein einziger Teilnehmer versagt hätte. Zum Schluß ging der Redner auf die Eigenart der drei Schwesterschulen ein. Hierbei hob er hervor, daß während Pforte eine große Zahl bedeutender Philologen, Geschichtsschreiber und Schulmänner hervorgebracht habe, dies bei Meißen weniger der Fall gewesen sei. Dagegen zähle eine überaus große Zahl hoher Staatsbeamter, besonders auf dem Gebiete der Verwaltung, zu seinen ehemaligen Zöglingen, so unter den jetzigen

Staatsministern nicht weniger als drei. Noch kamen im Aktus eine deutsche Rede und eine lateinische Elegie durch Primaner zum Vortrag. Beide Redner zeichnete der König durch eine Ansprache aus.

Lebhafte Teilnahme widmete nach dem Aktus der König auch den Turnübungen, die unter der Leitung des Oberlehrers Köhler im Schulgarten erfolgten. Freiübungen mit Fähnchen unter Gesang patriotischer Lieder machten den Anfang. Sie überraschten und fesselten das Interesse der zuschauenden Altafraner ebensosehr wie nachher die Übungen an einzelnen Geräten, besonders am Reck. Der König drückte dem Oberlehrer Köhler in huldvollster Weise seine Zufriedenheit aus und versicherte gleichzeitig, daß ihm die Komposition zu dem im Aktus gehörten Festgesang sehr gut gefallen habe.

Auch bei der Festtafel der Schüler im sogenannten Cönakel erschien Se. Majestät und hörte den Trinkspruch an, den der primus alumnorum auf den hohen Gast ausbrachte. Zu allgemeiner Freude sprach dann der König, den bereitgehaltenen Pokal erhebend: „Ich leere mein Glas auf das Wohl und Gedeihen der alten ehrwürdigen Landesschule St. Afra, vivat floreat crescat! Sie lebe hoch!" Und jubelnd stimmten alte und junge Afraner ein.

Übrigens war es Alt- und Jung-Afra in den späteren Nachmittagsstunden noch beschieden, eine Huldigung des Dankes dem König und den mittlerweile in Meißen eingetroffenen anderen höchsten Herrschaften im Hofe der Albrechtsburg darzubringen. Der Sängerchor der Schüler sang, nachdem man Aufstellung im Burghof genommen hatte, den Mendelssohn'schen Chorgesang „die Stiftungsfeier" und den Bacchuschor aus der Antigone. Hierauf richtete Oberschulrat Dr. Peter eine kurze Ansprache an die Majestäten, sie der unwandelbaren Treue Afras versichernd und mit einem Hoch auf das gesamte königliche Haus schließend.

Vor diesem Akte der Huldigung hatte die Festtafel der Altafraner in den Sälen des Gasthofes zur Sonne stattgefunden. Viele von den ausgebrachten Trinksprüchen verdienten wohl Erwähnung, keiner mehr als der des Ministers von Seydewitz. Da er von allgemeinerem Interesse für die Leser dieser Blätter sein dürfte, insofern in ihm die persönlichen Anschauungen des sächsischen Kultusministers über die humanistischen Gymnasien noch schärfer zum Ausdruck kamen als in seiner Ansprache beim Festaktus, sei genauer über ihn berichtet.

Se. Excellenz versicherte zunächst, daß er an St. Afra mit ebenso herzlicher Dankbarkeit zurückdenke, wie er sich freue, daß sie unter Obhut von ihm als Unterrichtsminister stehe. Sie gebe die Gewähr, daß sie eine gute Bildungsstätte wie bisher auch in Zukunft bleiben werde. Man werfe jetzt die Frage auf: Hat die humanistische Bildung sich überlebt? Er teile diese Meinung nicht. Die Agitation gegen das humanistische Gymnasium erkläre sich aus dem leichtbeweglichen, reformsüchtigen Charakter unserer Zeit, aus der Neigung zum nackten Materialismus, und allerdings zum kleinen Teil auch aus dem Widerstand, den früher die Gymnasien gegen Reformen geleistet hätten. Heute werde in ihnen mehr Wert gelegt auf die Ausbildung des Körpers, auf die Pflege der Naturwissenschaften, der neueren Sprachen und vor allem unserer Muttersprache. Ebenso werde im Geschichtsunterricht

der Hauptwert gelegt auf die Geschichtserkenntnis im Gegensatz zur bloßen Kenntnis vieler geschichtlicher Thatsachen; und durch die Beschränkung des grammatikalischen und des syntaktisch-stilistischen Stoffes werde die Freude und der Genuß an den herrlichen Werken der griechischen und römischen Autoren erhöht.

„In diesem Rahmen," fuhr der Redner fort, „bewegen sich in der Hauptsache die Reformen, denen unsere sächsischen Gymnasien in der jüngsten Zeit unterworfen worden sind. Ich hoffe, daß wir damit den rechten Weg gegangen sind, die richtige Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig gefunden haben, und wir wollen wie bisher so auch in Zukunft es mit der Durchführung dieser reformatorischen Gedanken ernst nehmen."

„Aber, m. H., unberührt von diesen abänderungsfähigen Ausführungsbestimmungen bleiben die unabänderlichen Grundlagen und unabänderlichen Hauptziele des humanistischen Gymnasiums. Die unabänderliche Grundlage finde ich darin, daß die Einführung in das klassische Altertum den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts zu bilden hat. Über die unabänderlichen Hauptziele habe ich mich heute morgen ausführlicher ausgesprochen: das Gymnasium soll unsere Jugend zur Gottesfurcht, zur Vaterlandsliebe, zur Wissenschaftlichkeit heranziehen."

„Möge unsere Afraschule immer auf dieser festen Grundlage ruhen und immer diesen schönen Zielen nachstreben. Dann wird sie auch in Zukunft blühen und gedeihen und ein großer Segen sein für unser Land. Mit diesem Wunsche erhebe ich das Glas und ersuche Sie anzustoßen auf das Wohl unserer teuren Jubilarin."

Der Abend vereinigte die Festgäste wieder zu fröhlichem Beisammensein im Schulgarten. Gleichzeitig fand für die jüngeren Altafraner und die Primaner im Festsaal der Schule ein Ball statt, der sich bis in die frühen Morgenstunden ausdehnte.

Zwei Punkte sind es, die ich als Endergebnis der schönen Jubelfeier von St. Afra hinstellen möchte. Einerseits trat bei allen Festteilnehmern ein ungeheuchelter Zug der Anhänglichkeit und Liebe zu der einstigen Bildungsstätte hervor. Die vielgerühmte **pietas Afrana** hat sich nicht als leerer Schall erwiesen, sondern als ein Gefühl, das dem Einzelnen lebendig innewohnt und ihn beseelt. Andrerseits konnte es einem aufmerksamen Beobachter nicht entgehen, wie die sämtlichen Teilnehmer, Männer der verschiedensten Lebensstellung, gleichviel ob Geistliche oder Ärzte, ob Militärs, Lehrer oder Juristen, tief durchdrungen waren von dem Werte der klassischen Bildung. Viele Äußerungen wurden gehört, in denen die Beschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen, wie sie zumal in Preußen stattgefunden, auf das tiefste beklagt wurde. Zugleich wurden die Ansprachen des Ministers von Seydewitz auf das lebhafteste besprochen und freudig als Bürgschaft dafür begrüßt, daß man in Sachsen wenigstens an leitender Stelle nicht gesonnen sei, dem altsprachlichen Unterricht noch weitere Opfer zuzumuten.[1])

St. Afra. Constantin Angermann.

[1]) Das nächste Heft wird die Beschreibung der Jubelfeier in Schulpforta bringen.



Der internationale Kongreß für das Erziehungswesen vom Jahr 1893 und die griechische Frage in Nordamerika.[1])

Der Kongreß für Erziehungswesen, der vor kurzer Zeit in Zusammenhang mit der Weltausstellung in Chicago abgehalten wurde, war im höchsten Grade international. Viele fremde Länder waren durch offizielle Vertreter oder durch aktive Lehrer repräsentiert. Hervorragende Männer und Frauen waren aus allen Teilen der Welt zusammengekommen, um über Gegenstände gemeinsamen Interesses zu beraten und zu der künftigen Entwicklung der Pädagogik das Beste beizutragen.

Die Beratungen dauerten im Ganzen 12 Tage und zerfielen in zwei von einander scharf getrennte Gruppen.

Die erstere stand unter der Leitung des allgemeinen Ausschusses für Erziehungswesen (General Educational Committee of the World's Congress Auxiliary) und umfaßte 12 Abteilungen,[2]) welche im Ganzen 91 Sitzungen abhielten. Hier versuchte man nicht, das ganze Feld der Pädagogik zur Besprechung zu bringen.

Die zweite Gruppe stand unter der Direktion eines zu diesem Zweck von der Nationalen Gesellschaft für Erziehungswesen (National Educational Association) ernannten Ausschusses. Hier wurde der Versuch gemacht, so weit möglich, alle wichtigen Erziehungsfragen zu diskutieren. Diese Gruppe umfaßte 16 Abteilungen[3]) und hielt im Ganzen 50 Sitzungen.

Da öfter 15 Sitzungen auf dieselbe Stunde angesetzt waren, so war es für eine Person nur möglich, einer sehr kleinen Anzahl derselben beizuwohnen. Es war aber möglich, eine reiche Auswahl zu treffen und auf diese Weise die bedeutendsten Vertreter des Erziehungswesens zu hören und persönlich kennen zu lernen.

In fast allen Sitzungen wurde das Verfahren eines Congress im Gegensatz zu dem einer Convention durchgeführt. Eine Konvention hat ein bestimmtes Ziel vor Augen, nämlich die Meinungen der Sachverständigen über ein Problem zu hören und über die Frage auf der Stelle abstimmen zu lassen und so die Sache zu erledigen. Ein Kongreß dagegen versucht Vertreter aller Nationen zu versammeln, um die Ergebnisse ihrer Erfahrung und ihres Denkens ans Licht der Öffentlichkeit zu bringen. Die aufgestellten Fragen werden hier frei und unbefangen diskutiert, aber keine entscheidende Abstimmung von den Anwesenden verlangt. Es sollen Kenntnisse gesammelt werden, die das Problem von allen Seiten beleuchten, aber man verzichtet darauf, die Fragen auf der Stelle zu lösen.

So war hier das angestrebte Ziel, die neuesten und besten Ansichten, die über einen jeden der zur Diskussion gestellten Gegenstände geäußert werden würden, in die Litteratur zu bringen; und diese Absicht wurde in hohem Maße verwirklicht, so daß zu hoffen ist, daß die Beratungen dieses Kongresses für die Hebung des Erziehungswesens von wesentlichem Nutzen sein werden.

Eine von vielen Abteilungen sorgfältig beratene Frage war: „Wie sollen die Lehrer gebildet werden?" Alle Redner stimmten darin überein, daß, außer einem guten Karakter, einem gewissen Quantum von Kenntnissen und außer natürlichem Talent, von dem Lehrer auch psychologische Bildung und Vertrautheit mit den Erziehungsmethoden und mit der Geschichte der Pädagogik gefordert werden müsse, daß die Lehrthätigkeit auf die Stufe eines wirklichen gelehr-

---

[1]) Diese Mitteilungen sind bis zum Anfang von S. 155 einem Artikel in dem vorjährigen Septemberheft der Educational Review von N. M. Butler entnommen, der unterzeichnet ist Richard Watermann, Jr. University of Chicago.

[2]) Higher Education, University Extension, College and University Students, College Fraternities, Representative Youth, Kindergarten Education, Manual and Art Education, Social Settlements, Chautauquan Education, Stenographers, Instructors of the Deaf, Instructors of the Blind.

[3]) Higher Education, Secondary Education, Elementary Education, Kindergarten Instruction, School Supervision, Professional Training of Teachers, Instruction in Art, Instruction in Vocal Music, Technological Instruction, Industrial and Manual Instruction, Business Education, Physical Education, Rational Psychology in Education, Experimental Psychology in Education, Educational Publications.

ten Berufes erhoben werden sollte, der untüchtige und unreife Personen aus seinen Reihen ausschlösse, und daß aller Unterricht auf genaues Verständnis des zu belehrenden Kindes zu gründen sei.

Überall trat das große Interesse der Lehrer jeder Art für Psychologie und das Studium der Kinderseele hervor. Die Ergebnisse der Forschungen auf diesen Gebieten wurden besprochen, und experimentale Psychologen wurden gebeten, vor Abteilungen, welche verschiedene Schulgattungen repräsentierten, zu sprechen. Nach den Versammlungen schritt man zur Bildung einer nationalen Gesellschaft für die Förderung des Kinderstudiums (Child-Study), mit der Absicht, Materialien aus vielen Quellen zu sammeln, sie gehörig zu vergleichen und aus dem gewonnenen Ergebnisse eine Litteratur zu entwickeln, welche „auf die kontrollierbaren Gründe von hervorragenden oder ungenügenden Schülerleistungen Licht werfen und Winke für das Unterrichtsverfahren geben würde."

Besonders interessant und ergebnisreich war die Besprechung der Kindergartenpädagogik, die in 16 Sitzungen stattfand, abgesehen von einigen, die der Fortsetzung unvollendeter Erörterungen bestimmt waren. Auch hier wurde die Pflicht betont, die Kinder in ihrer Individualität zu studieren, und es wurde die Notwendigkeit behauptet, in alle Unterrichtspläne den Kardinalgrundsatz der „neuen Erziehung" aufzunehmen: „Gieb jedem Kinde eine harmonische Entwicklung (symmetrical growth) von Kopf, Herz und Hand!" Die Sprecher bezogen sich häufig auf das schöne Ideal, welches stets den Anhängern von Fröbel vorschwebt, daß jede Mutter eine Kindergärtnerin sein und thatsächlich auf das Kindesleben Einfluß gewinnen sollte, um die Entfaltung der moralischen und intellektuellen Seiten der Kindesnatur zu lenken.

Was den Handfertigkeitsunterricht (manual training) betrifft, so war wesentliche Übereinstimmung zwischen inländischen und ausländischen Pädagogen rücksichtlich der Theorie zu finden, aber stark abweichende Meinungen hinsichtlich der praktischen Anwendung. Einige Sprecher beschäftigten sich allerdings nur damit, die Theorien zu wiederholen, welche (wie richtig bemerkt wurde) das gemeinsame Eigentum aller fortschrittlichen Erzieher seit der Zeit des Comenius gewesen sind. Aber andere versuchten auf den Grund zu gehen und nicht bloß zu sagen, was sie gern in ihren Schulen thun würden, sondern was sie bereits gethan und warum. Kann ja doch der Wert eines Systems nur durch die Vorführung und sorgfältige Deutung thatsächlicher Ergebnisse gezeigt werden. Eine der interessantesten Verhandlungen in dieser Sektion wurde angeregt durch zwei Vorträge, welche die schwedische und die russische Methode des in Rede stehenden Unterrichts behandelten. Das Ergebnis der ganzen Erörterung war, daß eine Verbindung der besten Seiten beider Systeme am erfolgreichsten sein würde. Die amerikanischen Delegierten empfanden das Bedürfnis nach einer öfteren Wiederholung solcher ersprießlichen Zusammenkünfte in so hohem Grade, daß sie Schritte thaten zur Bildung einer nationalen Vereinigung der Handfertigkeitslehrer, deren Ziel es sein sollte, den letzteren Gelegenheit zu Vergleichen zwischen ihren eigenen Methoden und Resultaten und denen anderer amerikanischer Schulen zu geben. Auf Grund der so gewonnenen Erfahrungen würde es ihnen schneller und sicherer möglich sein, ein den amerikanischen Verhältnissen angepaßtes System des Handfertigkeitsunterrichts aufzubauen. Die Gesellschaft würde auch geeignetere Ausbildung der Lehrer dieses Faches herbeizuführen suchen, welches sich so rasch einen Platz in den Lehrplänen der öffentlichen Schulen erobert hat.

Die Frage: Was sollen die öffentlichen Schulen lehren? wurde in der Sektion für allgemeine Erziehung lebhaft erörtert. Fast jeder Redner war der Ansicht, daß die 3 R (reading, writing, 'rithmetic), obwohl stets notwendig, nicht hinreichten und daß sie durch die 3 H (head, heart, hand) zu ergänzen seien.

Auch die Abteilung für gewerblichen Unterricht hielt einige sehr interessante Sitzungen ab. Der erzieherische Wert der technischen Ausbildung in Werkstatt und Laboratorium und der Unterrichtsgegenstände, welche in vorgerückteren wissenschaftlichen und bautechnischen Kursen gelehrt werden, fand eine sachkundige Beleuchtung. Auch die Beziehung der landwirtschaftlichen Kurse zu den Gewerbeschulen wurde berührt. Man war der Ansicht, daß mit jedem Kursus im

Fachstudium ausreichender Unterricht in der Litteratur und in den sozialen Wissenschaften verbunden sein müsse, um den Lernenden vor Einseitigkeit zu bewahren.

Die Besprechungen der Sektion für höheres Unterrichtswesen zogen eine große Zahl von Vorständen und Professoren der höheren Lehranstalten herbei. Sie erörterten einige der wichtigeren Fragen des Mittelschul- und Universitätsunterrichts für beide Geschlechter. Daran schlossen sich Betrachtungen über das Verhältnis des höheren Unterrichtswesens zu den Fortschritten der Wissenschaft und Kultur.

Ausführlich besprochen wurden die neueren Bestrebungen, welche darauf abzielen, die Vorteile des Hochschulunterrichts weiteren Kreisen zugänglich zu machen.

Die „Universitätserweiterung" (University Extension) im eigentlichen Sinne[1]) war durch einige von den Organisatoren und Lehrern vertreten, deren Name mit jener Einrichtung seit 1873, wo sie in England aufkam, unauflöslich verknüpft ist. Seit 3 Jahren bemühen sich viele Universitätsprofessoren mit Erfolg, derselben auch in Amerika Eingang zu verschaffen. Es wurde gezeigt, daß die „Universitätserweiterung" ihr Entstehen dem Begehren von Leuten verdankt, welche die Vorteile der Hochschulbildung zu genießen wünschten, aber die Universität nicht besuchen konnten. Zuerst gingen einzelne Professoren hinaus, um einen Versuch zu machen; bald erkannte die Universität Cambridge, deren Lehrkörper sie angehörten, den Wert ihrer Thätigkeit und machte sich den Plan offiziell zu eigen. Die Bewegung griff rasch um sich, und heute erfreut sie sich der Unterstützung der besten Hochschulen Englands und Amerikas und macht selbst auf dem europäischen Festlande einige Fortschritte. Die Methode ist folgende: Nach der Vorlesung antwortet der Vortragende auf alle Fragen, die sich den Zuhörern während des Vortrags aufgedrängt haben; ein jeder von diesen erhält zum Zweck der Orientierung eine vom Vortragenden selbst sorgfältig ausgearbeitete Inhaltsangabe; wöchentlich wird eine Arbeit angefertigt, damit sowohl Lehrer wie Schüler die Ergebnisse ihrer Thätigkeit beurteilen können; endlich setzt eine wandernde Bibliothek die Lernenden in den Stand, zwischen den einzelnen Vorlesungen die Hauptwerke über das jeweilige Thema kennen zu lernen.

In den meisten Sektionen wurde mit besonderem Nachdruck der hohe Wert der Ausbildung des ästhetischen Gefühls hervorgehoben. Über Formenstudien, Thonmodellieren u. A. wurde von verschiedenen Standpunkten aus gesprochen. Man legte dar, daß es zur Bildung des Charakters, dem wahren Ziel der Erziehung, kein wichtigeres Hilfsmittel gäbe, als die Studien, welche die Liebe zum Schönen pflegen und die Sinne zur Wahrnehmung und Wiedergabe schöner Formen heranbilden.

Einen hervorragenden Anteil an den Kongressen nahmen die Frauen. Sie halfen organisieren, übernahmen den Vorsitz bei Versammlungen, hielten Ansprachen und beteiligten sich bei den Debatten; sie bildeten die Mehrheit der Zuhörerschaft und zeigten vielfach, daß nicht das

---

[1]) „Universitätserweiterung" im eigentlichen Sinn ist entgegengesetzt zwei anderen immer mehr Ausdehnung in Amerika gewinnenden Bestrebungen, Kenntnisse, die früher nur auf Hochschulen gewonnen wurden, einem größeren Kreis von Bildungsbedürftigen mitzuteilen. Es sind die Social Settlements, welche von Boston ausgegangen sind, und die Chautauquan Education, die ihren (indianischen?) Namen einem im Westen des Staates New-York gelegenen Ort Chautauqua verdankt, wo zuerst solche Unterweisung stattfand. Beides sind Vereinigungen von Lehrern und von Schülern sehr verschiedenen Alters, die sich für einige Sommermonate versammeln, um durch Vorträge und Übungen erwünschte Kenntnisse zu geben und zu empfangen. Die Chautauquan Education aber hat in den letzten Jahren eine weitere Ausdehnung durch die Methode brieflicher Belehrung erhalten. (Der Name spricht sich Tschotoquen mit Betonung der vorletzten.)

Auch über diese Arten der Bildungsverbreitung wurde in Chicago lebhaft verhandelt, und es würde unsere Leser gewiß interessieren, ein genaueres Bild von der wahrhaftig anerkennenswerten Rührigkeit zu erhalten, die gegenwärtig in Amerika auf diesem Gebiet entfaltet wird. Doch eine Uebersetzung der betreffenden Stellen des Berichts in der Educational Review würde keineswegs über Ursprung und Wesen dieser Bestrebungen aufgeklärt haben, weil die Kenntnis hiervon durch den Berichterstatter vorausgesetzt ist. Ich habe daher statt dessen mitgeteilt, was ich von einem in Heidelberg studierenden Amerikaner, Herrn Frank Vogel aus Boston, erkundet habe. U.

Geschlecht, sondern die Fähigkeit zu denken und zu handeln über die Wahl der Führer zu entscheiden hat.

Eine auffallende Erscheinung bildete die große Taubstummenversammlung. Sie kamen aus aller Herren Ländern und behandelten Dinge gemeinsamen Interesses. Sie hielten verschiedene Sitzungen ab, bei denen die Redner keinen Laut vernehmen ließen, aber einen höchst beredten Gebrauch von Zeichen und Gebärden machten. Sie nahmen lebhaften Anteil auch an den Verhandlungen anderer Sektionen, bei denen ihnen ein Dolmetscher die gesprochenen Worte in die Zeichensprache umsetzte, und wußten offenbar den seltenen Genuß, welchen ihnen die Kongresse gewährten, wohl zu würdigen.

Die Verhandlungen über Stoffe und Methode des **höheren Schulunterrichts**, die die Leser dieser Blätter am meisten interessieren würden, haben in Vorstehendem nur kurze Erwähnung gefunden. Und doch hätten sie eine längere durch ihre Ausdehnung wie Bedeutung reichlich verdient. Kollege Otto Schröder berichtete mir auf seiner Durchreise nach Italien im Herbst, daß Freund Imelmann den pädagogischen Kongreß besucht und seinen Kollegen vom Joachimsthalschen Gymnasium unter Anderem von der Behandlung der griechischen Frage erzählt habe, d. h. von der Frage, ob der griechische Unterricht obligatorisch sein solle für solche, welche das Examen des bachelor of arts machen wollten. Nachdem mehrere Redner sich entschieden und unter lebhaftem Beifall für die Verpflichtung zum Griechischen ausgesprochen, habe der Präsident der Versammlung bemerkt, es sei doch wünschenswert, daß auch von der anderen Seite sich Stimmen vernehmen ließen, und, da Niemand sich zum Wort gemeldet, habe er selbst (Imelmann) einige Worte gesprochen mit der einleitenden Bemerkung, daß er from the other side reden wolle, aber nicht by opinion, sondern by ocean.

Auf diese Erzählung hin bat ich Herrn Imelmann, mir doch näheren Bericht über die Sitzungen der Sektion für höheren Unterricht zu geben, erhielt aber nur folgende briefliche Mitteilung, für die wir ihm trotz ihrer Kürze aufrichtig danken.

„Sie wünschen von meinen pädagogischen Erlebnissen in Chicago zu hören. Ich schäme mich einigermaßen, diesem freundlichen Verlangen nur in der dürftigsten Weise entsprechen zu können. Zwar einen aufmerksameren Zuhörer als mich kann es auf dem Educational Congress, der in der letzten Juliwoche jeden möglichen und kaum möglichen Raum des Kunstmuseums der jugendlichen Riesenstadt mit Andächtigen gefüllt, nicht gegeben haben. Aber eben darum, hingenommen, wie ich war, von dem lebhaftesten Interesse an Menschen und Reden, unterließ ich jegliche Art der Aufzeichnung und bin nun, notizenlos, wie ich heimgesegelt, auch unfähig, über Einzelnes zu berichten. Nur das schöne Gesamtbild jener Tage steht mir frisch und ermutigend vor Augen. Ja, ermutigend! In derjenigen wenigstens der etwa 15 gleichzeitig verhandelnden Sektionen, an der ich teilgenommen habe (Higher Education), habe ich von antiklassischen Theorien und Gesinnungen wenig wahrgenommen und weniger, als nach unseren, vielfach so willkürlichen, Vorstellungen von den Dingen drüben zu erwarten gewesen wäre: die „Trojaner" schienen keineswegs stark vertreten. Als nach Prof. W. G. Hale's[1]) ausgezeichnetem Vortrag über die Frage, ob das Griechische obligatorisch sein solle für den bachelor of arts, andere sich in demselben bejahenden Sinne geäußert hatten, erklärte der Vorsitzende für wünschenswert, daß auch der gegnerische Standpunkt zur Geltung käme. Als dann ein Nichtamerikaner „von der anderen Seite des Oceans, nicht der Meinung" mit Nachdruck sein hellenisches Credo aussprach, ward ihm laute und private Zustimmung. — Sollte uns die Entdeckung bevorstehen, daß zu den Dingen, die dem Lauf der Sonne folgen, auch die klassische Bildung gehört?"

---

[1]) Professor der lateinischen Sprache an der Cornell University, auch in Deutschland wohlbekannt durch seine sprachlichen Untersuchungen in den von ihm und Benjamin Wheeler herausgegebenen Studies in classical philology.



Soweit Imelmann. Mir erregte das Mitgeteilte kein Erstaunen, da ich schon früher durch Professor B. Wheeler darüber unterrichtet worden war, welchen Aufschwung während der letzten Jahrzehnte in Amerika die klassische Philologie nicht bloß auf den Universitäten, sondern nicht weniger auf den Schulen genommen habe. Ich habe einen Brief dieses Inhalts von dem Genannten seiner Zeit zur Kenntnis unserer Leser gebracht (Jahrgang I S. 119—122).

Interessant ist auch eine Mitteilung aus jüngster Zeit über Verbesserungsvorschläge auf dem Gebiet des höheren Unterrichts in den Vereinigten Staaten. In der Public Opinion vom 11. Januar 1894 ist zu lesen, daß W. T. Harris, der Commissioner of Education in den V. St., den Bericht des Zehner-Komitees on secondary school studies veröffentlicht hat, das auf der Versammlung der National Educational Association vom Juli 1892 zu Saratoga ernannt worden war. Das Komitee beschloß, Konferenzen über folgende Gegenstände zu organisieren: 1. Latein, 2. Griechisch, 3. Englisch, 4. andere neuere Sprachen, 5. Mathematik, 6. Physik, Astronomie und Chemie, 7. Naturgeschichte (Biologie mit Einschluß der Botanik, Geologie und Physiologie), 8. Geschichte, Staatsverwaltung und Nationalökonomie, 9. Geographie (physikalische Geographie, Geologie und Meteorologie). Dann fand die Mitgliederwahl für eine jede dieser Konferenzen statt, im Hinblick auf wissenschaftliche Bedeutung und Erfahrung und mit gleichmäßiger Berücksichtigung von Colleges und Schools. Ein Verzeichnis aller Fragen diente als Wegweiser für die Erörterungen in den Konferenzen, die am 28. Dezember 1892 abgehalten wurden, jede in einer andern Stadt, und die dann genaue Berichte lieferten und Vorschläge machten. So ist ein wichtiger Vorschlag der lateinischen Konferenz, daß das Studium des Lateinischen in den amerikanischen Schulen früher als jetzt begonnen werden möchte. Ferner empfiehlt diese Sektion, daß Übersetzen vom Blatt einen ständigen Prüfungsgegenstand bei den Examina für die Zulassung zur Hochschule bilden solle. Man dringt weiterhin darauf, daß die Übung im Lateinschreiben gleichmäßig fortgesetzt werde. Die lateinische Lektüre für Anfänger soll sich nicht ausschließlich auf Cäsars gallischen Krieg beschränken. Die griechische Konferenz stimmte mit der lateinischen in der Empfehlung des extemporierten Lesens in den Schulen überein und in der Forderung, daß die Übung im Übersetzen in die fremde Sprache durch den ganzen Schulkurs hindurch fortgesetzt werden sollte. Als Minimum für das Studium des Griechischen auf der Schule erschienen der Konferenz drei Jahre. Erwägt man, daß in Nordamerika die obersten Stufen der gymnasialen Schulen unseren Sekunden entsprechen und daß die Lehraufgaben unserer Primen dem akademischen Unterricht zufallen, so erhellt, daß die griechische Konferenz mit dem Beginn des Griechischen in unserer Untersekunda keineswegs einverstanden gewesen sein würde. (Für die Schullektüre empfahl dieselbe auch erzählende Partien des Thukydides).

In der That, die griechischen Schulstudien in Nordamerika machen den Eindruck einer aufsteigenden Kurve, und „amerikanisieren“ wird nun nicht mehr in der üblichen verächtlichen Bedeutung gebraucht werden können. Hoffen wir und sorgen wir dafür, daß „germanisieren“ nicht etwa einmal die bisherige Funktion jenes Wortes übernimmt! G. U.

Die Wiener Philologenversammlung.

II.

Dem Bericht, der in dem vorigen Hefte gegeben ist, sollen noch genauere Mitteilungen über die Sitzungen der **pädagogischen Sektion** folgen. Wenn in ihr dem Unterzeichneten neben seinem Freund Jäger die Ehre des Präsidiums zu teil ward, so war dieser honos wahrlich kein onus: so vortrefflich hatte Kollege Hannak alles vorbereitet. Nur die Fülle des Gebotenen zu bewältigen, verursachte etwas Mühe. Aber es gelang, wie ich hoffen möchte, schließlich zu aller Zufriedenheit, wenn auch anfangs zwei Vortragende zu karg mit Zeit bedacht zu sein klagten.

Den Reigen eröffnete in der **ersten Sitzung** Dr. **Kehrbach** durch Mitteilungen über **„das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg“**, die das allgemeine Interesse

der Pädagogen verdienen, insbesondere aber in Wien auf Teilnahme rechnen durften. Denn wenn auch die Herbartsche Lehre niemals die Geltung einer vom Staat bevorzugten Philosophie in Österreich hatte, wie einst die Hegelsche in Preußen, wenn auch gegenwärtig eine starke antiherbartsche Strömung unter den österreichischen Pädagogen zu bemerken ist, so war es doch, wie Kehrbach hervorhob, Wien, wo außer in Leipzig die Herbartsche Philosophie zuerst Fuß faßte und wo sie eine Anzahl hochbedeutender Anhänger gewann.

Dem unermüdlichen Sammler und Forscher, dessen Energie die Unternehmung der Monumenta Germaniæ pædagogica verdankt wird, ist es gelungen, bisher verborgene Quellen für die Kenntnis jenes Herbartschen Seminars zu benutzen. Doch lassen wir ihn selbst reden.

Die Nachrichten, welche bisher über dieses Institut bekannt wurden, sind spärlich. Sie beruhen auf Herbarts „Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii" von 1809, dem „Bericht des Studierenden Gregor" über seine Thätigkeit am Seminar 1816, wozu Willmann außerdem noch hinzufügt Herbarts Bemerkungen „Über einen pädagogischen Aufsatz" und „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können". Ferner findet sich Gelegentliches über das Institut in Herbarts Briefen, und endlich hat Möller in der Schmidschen Encyklopädie Nachrichten gebracht, welche auf den Mitteilungen des vormaligen Königsberger Provinzialschulrats, jetzigen Kurators der Universität Halle, Dr. Schrader, beruhen.

Gewiß fiel es auf, daß nichts Ausführliches über das Institut vorlag. Als ich im Jahr 1877 mit den Vorbereitungen zu meiner Ausgabe der „Sämtlichen Werke Herbarts" begann und mit mehreren der noch lebenden einstmaligen Schüler und Pensionäre mich in Verbindung setzte, traten mir zwei Meinungen entgegen: Strümpell hielt es nicht für wahrscheinlich, daß überhaupt viel Berichte von Herbart über das Institut vorhanden sein könnten: es hatte nach seiner Erinnerung ein Schüler Herbarts, Taute, Berichte verfaßt. Der Prediger, spätere Rittergutsbesitzer Dr. Voigdt, welcher 1825 in das Institut eingetreten war und eine Geschichte desselben abzufassen vorhatte, wie er mir 1879 schrieb, wußte nur zu vermuten, daß die amtlichen Verhandlungen über das Institut in das preußische Ministerium nach Berlin und hier wahrscheinlich den Weg alles Fleisches gegangen seien. Wenigstens habe er, was die letztere Vermutung betreffe, von dort bis jetzt noch nichts erhalten können. Bald hernach aber sind, nachdem ich wiederholt darum gebeten, eingehende Nachforschungen anzustellen, unter längst reponierten Aktenbeständen zwei Faszikel mit über 100 Nummern, darunter 21 von Herbarts Hand, welche sich auf dessen Seminar beziehen, aufgefunden, und ist ihre Benutzung mir erlaubt worden. Sie sollen zunächst bekannt gemacht werden in den Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, und, wie ich bereits angezeigt habe, sodann in den zwölften Band meiner Herbart-Ausgabe aufgenommen werden. Ich habe Mitteilungen aus ihnen bisher unterlassen, weil zur Vervollständigung des Bestandes eine Durchforschung der Archive des Königsberger Kuratoriums, Konsistoriums, Provinzial-Schulkollegiums, sowie der Königsberger philosophischen Fakultät an Ort und Stelle nötig ist, die sich bisher nicht hat ausführen lassen.

Die nun folgenden Mitteilungen zeigten die allmähliche Entwicklung der Herbartschen Veranstaltungen vom „Entwurf" aus dem Jahre 1809 bis zu dem letzten Bericht im Jahre 1833

und die mannigfaltigen äußeren und inneren Schwierigkeiten, mit deren der Philosoph, ohne zu erlahmen, kämpfte. In einem seiner Berichte gab er eine detaillierte Darlegung seines Unterrichtsplans für eine Gelehrtenschule und der von ihm gewünschten und im Seminar durchgeführten Methode. Sie haben unzweifelhaft großes Interesse, so entschiedene Einwände auch gegen Manches erhoben werden müssen.

1) Anfang der alten Sprachen mit der Odyssee. Die Erfahrung hat gelehrt, daß dazu gar keine schwer zu befolgenden Vorschriften nötig sind; der Lehrer muß aber treu fleißig arbeiten; ist er durch das erste Dritteil der Odyssee glücklich durchgekommen, so wird seine Mühe nun schnell erleichtert.

Nachstehende Regeln muß er notwendig beobachten:

a) Im ersten Buche sieht er noch nicht auf Vokabeln, sondern bloß auf das Gemeinste der Flexionen. Er liest 5, 10, 12 Verse in der Stunde.

b) Beim zweiten Buche fängt er an, gelegentlich nach den schon früher vorgekommenen Worten zu fragen. Er liest nur wenig mehr.

c) Mit dem vierten Buche beginnt ein Vokabelbuch. Stündlich oft 20—30 Verse.

d) Am Ende des vierten Buches tritt eine Pause ein, um die Paradigmen streng wieder durchlernen zu lassen.

e) Von nun an macht die copia vocabulorum die Hauptarbeit außer den Stunden. Die Lesung geht rasch: oft 50—80 Verse die Stunde.

f) Nach Endigung der ganzen Odyssee wieder eine Pause im Lesen; es werden statt dessen leichte Sätze aus dem Anfang der Chrestomathie von Jakobs den Kindern deutsch vorgesagt, und der Lehrer hilft, sie ins Griechische zu übersetzen. Hierbei das Nötigste aus der Syntax, nebst erweitertem Unterricht im Etymologischen der Grammatik. Diese Arbeit muß einige Monate fortgehen; dann folgt Herodot (mit vielen Auslassungen), später Xenophon: der Versuch, die Ordnung dieser Autoren umzukehren, ist nicht gut ausgefallen.

2) Anfang des ernstlichen Unterrichts im Lateinischen mit der Äneide. Hier geht eine Vorbereitung durch leichte Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische (nur in ganz kurzen Sätzen) voran, um bei der Gelegenheit die Grundbegriffe der Grammatik im allgemeinen, und der lateinischen Wortfügung insbesondere, aufzuklären; zu demselben Zwecke wird auch ein leichtes Buch, gewöhnlich Eutrop, äußerst langsam gelesen. Sobald aber die Odyssee endigt, beginnt unverzüglich die Äneide. Hier sind nun keine besondere Vorschriften nötig. Es findet sich, daß selbst wenn die Odyssee nur mit mäßigem Erfolg durchgearbeitet war, die Äneide leicht in guten Gang kommt. Daß man sie nicht mit einem gelehrten Kommentar belasten darf, ist wohl unnötig zu beweisen.

Ovids Metamorphosen, bemerkt H., benutze er später als Virgil, um rascheres Lesen lateinischer Poesie zu bewirken, und nur stellenweise, mit Überschlagungen, die den leichtfertigen Dichter unschädlich machten.

3) Ausführliche historische Erzählungen, genau nach dem Muster eines alten Autors. Früher nahm ich dazu den Herodot, jetzt meist den Livius; weil römische Geschichte besser in den Lehrplan paßt, und Herodot weit früher im Original gelesen wird als Livius. Dieser Unterricht bildet beim Lehrer den Vortrag

und vereinigt auch die ungleichartigsten Köpfe der Kinder zu einer gemeinsamen Bewegung, weil er alle ohne Unterschied unwiderstehlich ergreift. Der Lehrer findet seine Vorschrift ganz in seinem Autor.

4) Anschauungs-Übungen, ebene und sphärische. Bekanntlich ist das Lehrmittel ursprünglich Pestalozzis Erfindung; von mir aber gänzlich umgearbeitet worden. Der Lehrer muß Trigonometrie verstehen und man muß ihm die nötigen Apparate in die Hände geben. Besondere Schwierigkeiten kommen dabei gar nicht vor; sie existierten nur in der Einbildung, so lange die Sache neu war.

Nr. 5 handelt von analytischen Gesprächen mit Knaben, deren geistige Entwicklung zurückgeblieben. Die folgenden Nummern dann von dem Unterricht auf höheren Stufen.

6) Lateinische Syntax, nicht früher noch später, als der Lernende dazu reif ist, gewöhnlich im dreizehnten Jahre. Das Kriterium der Reife ist: anfangende Leichtigkeit im Lesen des Cäsar, welcher der Äneide folgt. Früher würde (wie leider meistens auf Schulen) Zeit und Kraft damit getötet werden; länger warten darf man aber auch nicht, sonst kommt die Latinität nicht zur Reife. Sobald die Syntax einmal angegriffen wird, muß sie mit ganzer Kraft und Anstrengung, — und, welches sehr wesentlich ist, in der kürzesten möglichen Zeit (ein Halbjahr bis dreiviertel Jahr) durchgearbeitet, und aus der Grammatik dergestalt auswendig gelernt werden, daß für jede Regel die pagina gemerkt wird. Da sich diese Arbeit nicht auf eine lange Zeit zerstreuen darf (denn die ganze Syntax muß dem, der sie gebrauchen will, auf einmal vorschweben), so erlaube ich nicht, Exerzitien dazwischen zu schieben; aber ich fordere, daß die wohlgewählten Beispiele aus einer guten Grammatik größtenteils mit gelernt werden.

Hier ist nun eine Hauptsache, daß die Möglichkeit, sehr schlechte lateinische Exerzitien zu machen, wie sie auf den Schulen in unteren Klassen gewöhnlich vorkommen, rein abgeschnitten werde. Gleich die ersten Exerzitien, welche man aufgiebt, müssen den Lehrling so gut vorbereitet finden, sowohl durch Lektüre als durch Grammatik, daß er nur wenige Fehler macht. Das Gegenteil ist der Grund zahlloser unnützer Korrekturen, woran die Lehrer ihre Zeit verschwenden und worauf die Schüler wenig achten. So lange der Schüler nicht sicher genug ist, lasse ich ihn lieber ganze Kapitel aus Cäsar, später aus Cicero auswendig lernen; auch Übersetzungen, die früher aus dem Latein ins Deutsche gemacht waren, zum Zurück-Übersetzen ins Latein, mündlich unter Anleitung des Lehrers, benutzen.

7) Auf die lateinische Syntax lasse ich jetzt, da ich einen tüchtigen jungen Mann dazu habe, komparative griechische und lateinische Syntax folgen. Allein ich erlaube nicht, daß die Zeit mit langen griechischen Exerzitien verdorben werde, welches ein schädlicher Luxus ist.

8) Rückkehr zum Homer, namentlich zur Ilias, um philologisch genaue Kenntnis dieses Dichters samt der Grundlage der gelehrten Kunde des Altertums zu gewinnen.

9) Lesung des Platon und des Cicero ungefähr zu gleicher Zeit. Jetzt habe ich es erreichen können, daß Platons Republik und Ciceros erstes Buch de officiis genau zugleich gelesen wurden. Der Gewinn, daß beide sich gegenseitig

erläutern und ergänzen, und daß damit eine gute Kenntnis des Besten aus der Moralphilosophie der Alten gegründet wird, ist augenscheinlich. Hieran schließen sich deutsche Ausarbeitungen, veranlaßt durch Gespräche über das Gelesene.

Endlich 10) ein mathematischer Unterricht, der sich gleich nach den Anschauungs-Übungen durch Geometrie, Trigonometrie, Algebra bis zu der vollständigen Lehre von den Logarithmen mit Hülfe des Differentiierens und Integrierens rasch fortbewegt, damit der Schüler Umsicht bekomme; dann zu der Lehre von den Kegelschnitten zurückgeht, wo er ausführlicher und verweilender wird, überdies sich seitwärts zu den Elementen der Astronomie fortzieht (mit Hülfe der populären Briefe von Brandes) und einige Proben von Statik und höherer Mechanik mit in sich begreift, so daß der Lehrling deutlich vor Augen sieht, mit welcher Gewalt die Mathematik sich das Entlegenste und das Schwerverwickelte zu unterwerfen im Stande ist.

Diesen mathematisch-physikalischen Unterricht erklärt Herbart bisher selbst gegeben zu haben, da die Studierenden, denen er ihn hätte anvertrauen können, durch Prof. Bessel zu sehr in Anspruch genommen gewesen seien. Schließlich bemerkt er: Da dies Alles zugleich nunmehr im Seminar wirklich ausgeführt und in beharrlichem Fortgehen begriffen sei, so bekenne er, das Seminar durch eigene Kraft nicht mehr höher heben zu können, sondern sich hier an der Grenze seines Vermögens zu befinden.

Dr. Kehrbach aber konnte seinen Vortrag mit der Bemerkung schließen, daß über Herbarts pädagogische Bestrebungen gerade vor einer Versammlung klassischer Philologen zu reden am Platze sei, bei des Philosophen Überzeugtheit von der Bedeutung des klassischen Altertums für Erziehung und Unterricht.

An Kehrbachs Vortrag, der gewissermaßen die Inkunabeln eines Instituts für Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen bot, reihte sich sehr passend der Vortrag des Wiener Gymnasialprofessors Dr. J. Loos an, der „über die Weiterbildung des Probejahres" handelte. Man sah demselben gerade in Wien mit einem gewissen Interesse entgegen, da man in Österreich bisher noch auf dem Standpunkt des alten Probejahres stand und bei der Unzulänglichkeit desselben gewisse Vorschläge zur rationellen Ausgestaltung desselben vom Vortragenden erwartete. Dr. Loos hatte gewisse Erfahrungen in Sachen der pädagogischen Vorbildung in Deutschland machen können, wohin ihn die Regierung zum Studium derartiger Einrichtungen entsendet hatte.[1]) Er begründete in seinem Vortrage zunächst von allgemeinen Gesichtspunkten aus die Dringlichkeit seiner auf eine planmäßige Einführung der Kandidaten gerichteten Vorschläge.

Der ganze Zuschnitt des modernen Schullebens dränge nach einer vertieften Auffassung der Lehraufgaben hin. Eine bloß naive Drangabe an das Lehrgut genüge heute nicht mehr, umsoweniger als die sog. freiwirkenden wissenschaftlichen Persönlichkeiten der Zahl nach abzunehmen scheinen. Heute handle es sich vor allem um rasches Einleben in die Aufgaben der Schule, was nur möglich sei durch philosophische Erfassung derselben. Die Universität, als die Stätte der Wis-

---

[1]) Die Ergebnisse seiner umfassenden und eindringenden Beobachtungen und Erkundigungen auf dieser Studienreise hat Loos in Berichten niedergelegt, welche in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien vom Januar 1893 unter dem Titel „Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland" gedruckt sind. Mit Recht sprach in der Diskussion über obigen Vortrag Dir. Schmalz von Tauberbischofsheim aus, wie dankbar man für diesen ersten vollständigen und klaren Einblick in die verschiedenen Einrichtungen sein müsse, welche in deutschen Staaten zum Zweck der genannten Vorbildung bestehen. Die übrigens gleichfalls sehr dankenswerten und anregenden Mitteilungen ähnlichen Inhalts, welche der Norweger Voß in seiner auch ins Deutsche übersetzten Schrift und Theobald Ziegler in Artikeln der „Allgemeinen Zeitung" gemacht, sind nicht so umfassend, wie die Loosischen.

senschaft, und die Schule, als die der praktischen Einführung ins Lehramt, müssen in reinlicher Teilung ihrer Aufgaben zusammenwirken, um dem jungen Manne anzubilden und anzuüben, was ihm in seinem Berufe not thut. Während aber der Kandidat an der Universität in grundlegender Weise mit den Fragen der Philologie, Ethik und Didaktik vertraut gemacht wird, soll er zum Zwecke praktischer Schulung nach seinem Staatsexamen direkt in jenen Organismus hineingestellt werden, in dem er sein ganzes Leben zu wirken haben werde, also in das Gymnasium und die Realschule selbst. Wenn dies nun aber auch in der jetzigen Probejahreinrichtung erfüllt erscheine, so leide sie doch so sehr an einer gewissen Unvollständigkeit und Planlosigkeit, daß, weil von einem Zusammenschließen von Theorie und Praxis vorläufig keine Rede ist, eine sichere Gewähr nicht geboten sei, es werde der Kandidat in Zukunft die richtigen Wege von selber finden. Es müsse vor allem Zeit geschafft werden, und zwar nicht bloß für den Direktor, der die Oberleitung der Probandeneinführung übernehmen solle, sondern auch für die Kandidaten, die, weil sie nur zu bald selbständige Lehraufgaben erhalten, zu einer vertiefenden Betrachtung dessen, was sie vornehmen, nicht gelangen könnten. Der Vortragende schlug daher vor, man solle, ähnlich wie jetzt in Preußen, immer zugleich mehrere Kandidaten einer Lehranstalt zuweisen. Dazu dränge schon die große Anzahl von Belehrungen allgemeiner Art, wie Kapitel aus der allgemeinen Methodik, Schulordnungen, Lehrplan, Instruktionen, Hygienisches u. dgl. Auch käme dadurch ein gewisser lebhafter Zug in die ganze Unterweisung. Selbst die Praxis des Unterrichts müßte durch diese Gegenseitigkeit gewinnen, da die Kandidaten einander während des Unterrichtes beobachten und nachher beurteilen würden. Die einseitige Überschätzung des eigenen Faches würde so von vornherein unmöglich gemacht, ja man könne sich sogar von der Thätigkeit eines solchen kleinen Organismus, der in den großen der Schule ordentlich eingegliedert erschiene, eine anregende Rückwirkung auf den ganzen Lehrkörper versprechen.

Soweit geht der Vortragende mit dem preußischen Statut, plädiert jedoch für eine Beibehaltung jener Bestimmung des Probejahres, derzufolge die Kandidaten je nach ihrem Fache gleich von allem Anfange an gewissen Fachleitern zugewiesen würden, die sie in den Fachunterricht und die Fachmethodik einzuführen hätten. Auch diese Fachprofessoren müßten entlastet oder entsprechend remuneriert werden, um sich mit Muße und Interesse ihrer Aufgabe widmen zu können. Sie bildeten mit dem Direktor der Anstalt einen kleinen Lehrkörper, verständigten sich mit ihm zuvor über die Hauptgesichtspunkte der ganzen Einführung und nähmen mit den Kandidaten an allen von dem Direktor gegebenen gemeinsamen Besprechungen teil. Des Weiteren charakterisierte Prof. Loos die einzelnen Stadien der Einführung, das Hospitieren, die Konferenzen und den Unterricht, und stellte sie, um das Planmäßige des Ganzen zu erweisen, auf die Trias vom „Anschauen, Denken und Verwenden". Am Schlusse des 2. Semesters hätten die Kandidaten durch eine schriftliche Arbeit mäßigen Umfanges, die ihrem Inhalte nach aus ihrer Lehrthätigkeit während des Jahres erwachsen ist, zu erweisen, wieweit ihnen das gegenseitige Verhältnis von Lehre und Übung aufgegangen ist.

Die Hauptpunkte seiner Äußerungen aber hatte Prof. Loos in folgenden Thesen zusammengefaßt, die den Mitgliedern der Sektion gedruckt vorlagen:

1) Die pädagogische Sektion der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien spricht die Überzeugung aus, daß das Probejahr in seiner jetzigen Verfassung angesichts der der heutigen Schule gestellten Aufgaben dem Anfänger im höheren Lehramte eine rationelle Vorbildung in praktisch-pädagogischem Sinne nicht zu gewähren vermöge.

2) Deshalb bedarf das Probejahr einer Fortbildung in dem Sinne, daß an die Stelle der bisherigen meist unzusammenhängenden Einzelunterweisungen eine planmäßig geordnete Einführung in die Theorie und Praxis des Unterrichtes zu treten hätte, und daß zur Erreichung dieses Zweckes immer zugleich mehrere Kandidaten einer Vollanstalt mit Parallelklassen zugewiesen würden.

3) Neben der in einer Hand liegenden Einführung der Kandidaten in das Allgemeine der Erziehung und des Unterrichtes sollte das individuelle Moment nicht zu Schaden kommen, indem die Probanden gleich von allem Anfange an wie bisher gewissen Fachleitern zugewiesen würden, die mit der Einführung in den Unterricht des Faches auch die nötigen Belehrungen aus der Fachmethodik zu geben hätten.

4) Für eine rationelle Unterweisung aber reicht auch ein Jahr aus, wenn die Kandidaten an der Universität nicht bloß in fachlicher, sondern auch philosophischer und theoretisch-pädagogischer Beziehung so weit gefördert sind, daß die Schule ohne weiteres ihre Unterweisungen daran anknüpfen kann.

Die Diskussion wurde von Oskar Jäger eröffnet, der seine entschiedene Übereinstimmung mit den drei ersten Thesen erklärte und auch damit, daß ein Jahr genüge, um den jungen Kandidaten auf den Punkt zu bringen, wo er jenen Lernkursus, der erst mit seinem Leben oder seiner Pensionierung endige, beginnen könne. Denn im Sinne des solonischen Γηράσκω δ'αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος stehe auch der betagte Lehrer noch in dem Probejahr, und auf die Frage, wer ein guter Lehrer sei, müsse die Antwort gegeben werden: „der, welcher immer besser wird."

Prof. und Reichtagsabgeordneter Schwicker aus Budapest, der für das Thema des Loosischen Vortrags ganz besonders wegen der Verhältnisse in seiner Heimat interessiert war, stimmte gleicherweise im Allgemeinen zu und vermißte nur eine schärfere Begrenzung der dem Universitätslehrer der Pädagogik zufallenden Aufgaben und derjenigen des Schuldirektors: dem ersteren müßten die systematischen Vorträge über die Prinzipien der Pädagogik und Didaktik zufallen, mit denen ein Anstaltsvorstand nicht wohl noch belastet werden könne; dieser habe die Kandidaten dann in die gesetzlichen Vorschriften der Schul- und Lehrerpraxis und in die Anwendung der allgemeinen Prinzipien auf Gestaltung des Unterrichts, auf Handhabung der Disziplin u. s. w. einzuführen. Zugleich betonte Schwicker die Notwendigkeit, daß der Direktor und die assistierenden Fachlehrer für die erhöhte Mühwaltung entsprechende Remunerationen erhielten.

Dir. Schmalz — Tauberbischofsheim, der die gesamte Thätigkeit des Prof. Loos für die Lösung der Lehrerbildungsfrage in warmen Worten würdigte, hatte ein Bedenken nur gegen die Stelle der zweiten These, wo Anstalten mit Parallelklassen als Seminarschulen empfohlen werden: denn wenn bei Verteilung der praktischen Übungen auf mehr Klassen allerdings die Störung der einzelnen Abteilungen geringer sei, so pflege doch der Direktor an solchen Anstalten durch Verwaltungsgeschäfte übermäßig in Anspruch genommen zu sein.

Prof. Höfler — Wien wies darauf hin, daß die in These 4 geforderten philosophischen Vorkenntnisse, die auf der Universität zu gewinnen seien, einer genaueren Feststellung bedürften und daß ein auf gegenseitiger Verständigung beruhendes Zusammenwirken des Prof. der Pädagogik und des Leiters des praktischen Seminars durchaus erforderlich sei.

Prof. Molina — Krakau vertrat die Ansicht, daß schon das erste Jahr der Universitätsstudien zur praktischen Einführung in das Lehramt verwendet werden sollte, damit man sich möglichst bald überzeuge, ob der Mann für seinen Beruf tauge oder nicht. In letzterem Falle hätte er seine Berufswahl aufzugeben. Und in der That hat man ja hier und da die Empfindung, daß frühzeitige Anwendung eines Kriteriums, welches die für den pädagogischen Beruf Geeigneten und die Ungeeigneten schiede, höchst erwünscht wäre. Doch ist stark zu zweifeln, ob über die pädagogischen Aspiranten schon in ihrem ersten Studienjahr ein sicheres Urteil gefällt werden könnte, und noch mehr, ob diesem Urteil Folge geleistet werden würde.

Oberlehrer Rausch — Jena teilte die von ihm in verschiedenen Gymnasialseminaren gemachten Erfahrungen mit, und schilderte insbesondere den anregenden, ja packenden Einfluß Fricks im Seminarium præceptorum zu Halle. Redner sei, wie Andere, von der Universität mit dem Glauben gekommen, daß allein die Wissenschaft den Lehrer für seinen Beruf befähige. Aber solche kritische Stimmung gegen die pädagogischen Übungen und Besprechungen sei bei den Semi-

narmitgliedern schon im ersten Vierteljahr lebhaftem Interesse für die Sache gewichen, da es dem Leiter des Seminars gelungen sei, den Anfängern ihren Beruf und ihre mannigfaltigen Aufgaben in großen Zusammenhängen und einem bedeutenden Lichte zu zeigen. Er habe die schwierige Aufgabe gelöst, jungen Männern, die soeben noch zu den Füßen der bedeutendsten Autoritäten auf dem Gebiet des Wissenschaften gesessen, die Größe und Würde des Lehrfachs, selbst des kleinen Dienstes, durch Wort und That zum Bewußtsein zu bringen. Österreich sei zu beglückwünschen, schloß Rausch, wenn es den von Loos vorgezeichneten Weg einschlage, das Probejahr zu einem Seminarjahr zu entwickeln. Auch Fricks Seminarjahr sei nur ein planvoll und reich ausgestattetes Probejahr gewesen.

Dir. Bardt aus Berlin sprach gleichfalls dafür, die Vorbereitungszeit auf ein Jahr zu beschränken, da man doch auch in zwei Jahren nicht auslerne und auch nach einem Jahr genügend beurteilt werden könne, ob ein Lehrer Talent habe. Zugleich führte er aus, daß die Universitätszeit ganz der Fachwissenschaft und nicht zum Teil schon der Pädagogik gewidmet werden solle.

Sodann brachte Jäger den Antrag auf Schluß und darauf, daß man den Thesen des Referenten im Ganzen, besonders in der Tendenz, das Probejahr zu einem Seminarjahr umzubilden, zustimmen möchte mit dem Vorbehalt der freien Meinung über das Einzelne, welcher Antrag mit Ausnahme einer Stimme angenommen wurde. Und sicher war die von Jäger vorgeschlagene Art der Erledigung des Gegenstandes durch die Versammlung die einzige, bei der eine große Majorität erzielt werden konnte. Jede ins Detail gehende Abstimmung über die Frage der Lehrerbildung würde heutzutage noch, zumal in einer aus Schulmännern verschiedener Staaten bestehenden Versammlung, eine starke Zersplitterung zur Folge haben. Auch die Frage, wie weit die Universität sich an der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer zu beteiligen habe, wird zur Zeit noch als eine offene angesehen werden müssen, ja wird wahrscheinlich nie durch eine generelle Regelung beantwortet werden.

Jedenfalls aber wollen wir mit Freuden anerkennen, daß Österreich nach dem, was wir aus dem Vortrag des Prof. Loos und was wir sonst aus guten Quellen vernahmen, im Begriff steht, einen ganz bedeutenden Fortschritt auf dem Gebiet der praktischen Lehrerbildung zu machen, und wir wünschen dem Vortragenden Glück, daß er durch seine im Sommer erfolgte Ernennung zum Direktor eines der Wiener Gymnasien nun dazu berufen ist, auch praktisch in der Richtung thätig zu sein, in welcher er bis dahin Beobachtungen gesammelt und Vorschläge gemacht hatte.

In der **zweiten Sitzung** der pädagogischen Sektion sprach zunächst der Latinist Professor **Stowasser** aus Wien über **„das Lexikon als Konzentrationsmittel für den fremdsprachlichen Unterricht"**. Das Interesse, welches die philologische Sektion an dem Thema nahm, hatte eine Vereinigung beider Abteilungen für diesen Vortrag veranlaßt, und ich zweifle nicht, daß die anwesenden Mitglieder der philologischen Abteilung für diese Veranstaltung dankbar gewesen sind.

Keine philologische Disziplin, so etwa äußerte sich der Vortragende, ist so lange vernachlässigt, wie die Lexikographie, auf wissenschaftlichem Gebiete wie in schulmäßiger Anwendung; und wenn nach den Verdiensten der bahnbrechenden Gelehrten der Fachmann diese Disziplin jetzt als eine gleichberechtigte Schwester neben den andern ansieht, so hat doch der Wellenschlag dieser Bewegung die Schule noch nicht berührt, noch weniger das Publikum. Der Laie erblickt die Überlegenheit eines Wörterbuchs gegenüber einem anderen wesentlich in dem größeren Umfang, und so werden von den Eltern gedankenlos dem Jungen die veraltetsten Lexika in die Hand gegeben, aus denen der Urgroßvater seine lateinische Weisheit schöpfte. Die Behörden aber bestärken das Publikum in seiner Auffassung, indem sie das Lexikon nicht mit dem Maßstabe eines Lehrbuchs messen und seine Verwendung an keine Approbation knüpfen. Und doch ist das lateinische Lexikon der natürliche Konzentrationspunkt des ganzen Lateinlernens, in dem alle Teile des philologischen Unterrichts gleichmäßig Berücksichtigung finden müssen. Als noch das Ideal des Lateinunterrichts die Nachbildung fremder Rede war, war sein Mittelpunkt die Grammatik. Jetzt, wo das Schwergewicht aus dem Lateinschreiben in das Lateinlesen verlegt ist, hat die

Grammatik ihre dominierende Stellung und ihre konzentrierende Kraft verloren, und der Ort, wo alle Fäden zusammenlaufen können, die auf den verschiedenen Stufen angeknüpft sind, ist allein das Lexikon. Denn das gutgearbeitete Schullexikon darf neben seiner semasiologischen Aufgabe weder die Etymologie, noch die Formenlehre, noch die Syntax, noch die Exegese vernachlässigen. Für die Lösung der hier gestellten Aufgaben aber ist bisher entschieden zu wenig geschehen, während sich auf dem Gebiete der Schulkommentare und dem der hülfreichen Speziallexika eine nur zu große Fruchtbarkeit entfaltet hat.

Nach Äußerung seiner pädagogischen Bedenken gegen Produkte dieser beiden Gattungen bestimmte Redner sodann die Hauptforderungen, die an ein allgemeines lateinisches Schullexikon zu stellen seien. Es sind acht. 1) Das Lexikon muß den Wortvorrat der Schulschriftsteller enthalten; 2) in jedem Artikel ist die gesamte Begriffsentwicklung des Wortes, womöglich historisch oder doch in übersichtlicher Form, darzulegen und durch faßliche Beispiele zu veranschaulichen; 3) wo eine Grundbedeutung oder wichtige Begriffsnuance nicht in kanonischen Schriftstellern zu finden, da ist ein Beispiel auch aus akanonischen heranzuziehen; 4) unter diskreter Anwendung von Etymologie und Sprachvergleichung ist über Wortbildung zu belehren und sind Erbgut, Lehnwort und Fremdwort zu scheiden; 5) dem syntaktisch-stilistischen Unterricht hat das Lexikon als Beispielsammlung zu dienen und die elementare Synonymik zu pflegen; 6) Berücksichtigung der realen Disziplinen der Philologie und Beziehungen auf den Lehrstoff des griechischen und deutschen Unterrichts; 7) Beibringung von allem zum künstlerischen Verständnis der Sprache Notwendigen; 8) Erklärung aller jener Stellen, die auf der entsprechenden Stufe des Unterrichts erfahrungsgemäß Schwierigkeit schaffen.

Gehen von diesen Forderungen die beiden letzten in ihrer Allgemeinheit unseres Erachtens über die dem Lexikon zu ziehenden Grenzen entschieden hinaus, so wird man dagegen den anderen beipflichten müssen, wird anerkennen, wie weit die üblichen Schulwörterbücher von der Erfüllung derselben noch entfernt sind, und wird jedes neue Werk, das in den bezeichneten Richtungen wesentlich Besseres leistet, lebhaft begrüßen.

Herr Stowasser legte den Anwesenden eine Textprobe des von ihm nach den dargelegten Grundsätzen verfaßten lateinisch-deutschen Wörterbuchs vor. Inzwischen ist der Druck desselben vollendet und das Buch bei Tempsky und Freytag in Wien, Prag und Leipzig erschienen. Das Werk, welches 1092 Seiten umfaßt, ragt in mehr als einer Beziehung über die bisherigen lateinischen Schulwörterbücher hervor und rechtfertigt die Erwartung, die man ihm nach den Erörterungen des Verfassers und wegen des Beistandes, den Wilhelm von Hartel mit Rat und That geleistet hat, entgegenbrachte. Voraus gehen auf S. I—XX „Vorbegriffe“, die in §§ eingeteilt sind und auf die wiederholt verwiesen wird. Es wird hier kurz über Punkte der vergleichenden Lautlehre und des Bedeutungswandels, über Lehn- und Fremdwörter, über Analogie- und Rückbildungen gehandelt und so eine Anzahl wichtiger Erscheinungen im Zusammenhang erläutert, über welche die Schulgrammatiken sehr wenig oder nichts enthalten. Der zunächst in die Augen springende große Vorzug aber, der dieses Wörterbuch auszeichnet, liegt in der typographischen Ausstattung. Hat man allmählich, durch den Ruf der Ophthalmologen veranlaßt, auf einen die Schüleraugen weniger anstrengenden Druck der Grammatiken und Klassikerausgaben Bedacht genommen, so war bisher die Schullexikographie von solcher Verbesserung wenig berührt, obgleich durch die Art, wie Lexika benutzt werden, die Gefahr der Augenverderbung keineswegs vermindert wird. Im vorliegenden Werke scheint uns das geleistet, was das Auge verlangt. Die Größe der Buchstaben und, was noch wichtiger, die Größe der Spatien zwischen den Zeilen ist völlig genügend, und die Einteilung aller etwas größeren Artikel nach den verschiedenen Verwendungen des Wortes ist auf den ersten Blick zu erkennen. Diese Einteilung selbst aber beruht, soweit wir dies bisher bei gelegentlichem Nachschlagen geprüft haben, auf sorgfältigster Erwägung und gewährt dem Schüler nicht bloß Anleitung, sich über die Bedeutung des Wortes an der ihm vorliegenden Autorstelle klar zu werden, sondern auch Einsicht in die Entwicklung des Gebrauchs. Über Einzelnes werden natürlich gar manche Meinungsverschiedenheiten herrschen, und spätere Auflagen werden Manches verbessern. Zum Beispiel eine Nachprüfung der etymolo-

gischen Bemerkungen würde sich empfehlen; ferner ist konsequente Durchführung der Längenbezeichnungen wünschenswert, auch da, wo die Länge des Vokals nicht aus metrischer Verwendung, aber sonst mit Sicherheit bestimmt werden kann; und um ein Äußerliches hinzuzufügen: das Finden der einzelnen Worte wäre noch wesentlich erleichtert, wenn, wie das sonst üblich, auf dem oberen Rande nicht bloß die erste Silbe der darunter befindlichen Vokabeln zu lesen wäre, sondern die erste und letzte Vokabel der Seite ausgedruckt. Indes solche Ausstellungen können unmöglich das Gesamturteil beeinträchtigen, daß in diesem Buch ein höchst erheblicher Fortschritt in der lateinischen Schullexikographie gemacht ist und daß es schon jetzt den Schülern angelegentlich zur Anschaffung empfohlen werden kann, zumal es trotz seiner musterhaften typographischen Ausstattung und seines Umfangs einen recht niedrigen Preis hat. Ob es an deutschen Anstalten durchzusetzen wäre, daß alle Schüler das gleiche Lexikon und zwar dieses anschaffen, ist allerdings eine andere Frage.

Der zweite und der dritte Vortrag in der zweiten Sitzung behandelten Fragen aus dem Gebiete der auf psychologische Forschung gegründeten Erziehungs- und Unterrichtslehre, wie sie gegenwärtig mit Vorliebe besonders von der amerikanischen Pädagogik erörtert werden. Die Sprecher waren der durch geschätzte Werke für den philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterricht bekannte Professor am Therefianum **Alois Höfler**, der das Thema behandelte **„Was könnte die gegenwärtige Psychologie unserem Gymnasium sein und werden?“**, und Gymnasialprofessor **Martinak** von Graz, derselbe, welcher in dem VI. Jahrgang der Zeitschrift „Österreichische Mittelschule“ einen eingehenden Bericht über die von ihm an Berliner Gymnasien gemachten Beobachtungen veröffentlicht hat. Der Titel seines Wiener Vortrags lautete: **„Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften und die pädagogische Praxis“.**

Prof. Höfler erwog 1) was die Psychologie als Element der pädagogischen Vorbildung zum Mittelschullehramte, 2) was sie als Teil des philosophisch-propädeutischen Gymnasialunterrichts zu bedeuten habe. Er zeigte, wie wünschenswert für den Lehrer Vertrautheit mit der Methode und den Ergebnissen der neueren psychologischen Forschung sei, und trat dabei in entschiedenen Gegensatz zu der Herbartschen Psychologie. Bezüglich des zweiten Punktes beklagte er lebhaft, daß die philosophische Propädeutik an einer großen Zahl von deutschen Gymnasien zu existieren aufgehört und auch in Österreich speziell der psychologische Unterricht Hemmungen erfahren habe, und wünschte, daß die Philologen- und Schulmännerversammlung sich zu Gunsten eines engeren Verhältnisses zwischen dem Gymnasium und der im eigentlichsten Sinne humanistischen Wissenschaft, der Psychologie, äußern möchte.

Eine solche Äußerung war wohl in dem reichen Beifall zu finden, den der Vortrag fand und dem auch viele Schulmänner „aus dem Reich“ beistimmten. Und sicher ist die Beseitigung der philosophischen Propädeutik aus den Lehrplänen verschiedener deutscher Länder auch in diesen Staaten nicht die letzte Entscheidung. — Es giebt bekanntlich keinen gymnasialen Unterrichtsgegenstand, bei dem die Zahl der Stunden an verschiedenen Orten so differiert: die Skala reicht von 0 bis zu 14 wöchentlichen Stunden. Eine Stundenmenge nun, wie sie das Benediktinerstift zu Maria-Einsiedel für dieses Lehrfach besitzt, zu wünschen sind wir weit entfernt, begehren auch nicht die Ausdehnung, welche der Unterricht an den französischen Lycées einnimmt, oder die Erfüllung der Wünsche, welche Paulsen in seinem Vortrag über das Realgymnasium ausgesprochen hat. Daß aber die Zöglinge höherer Schulen auf den obersten Stufen in einer wenn auch geringen Stundenzahl eine philosophische Propädeutik im eigentlichen Sinne des Wortes erhalten, die anregt und befähigt, später philosophische Studien zu machen, das scheint uns allerdings sehr wünschenswert, und wir freuen uns, daß jetzt auch ein preußischer Schulmann, der Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Posen, G. Leuchtenberger, in kurzer, aber einleuchtender und lebendig warmer Darlegung auf Grund langjähriger Erfahrung das Recht jenes alten Bestandteils des gymnasialen Lehrplans vertreten hat (Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte, Berlin 1893, R. Gärtner). Die Frage der Festhaltung des Unterrichtsfaches ist 1890 auch auf

einer badischen Direktorenkonferenz erwogen und mit entschiedenem Ja beantwortet worden: Verhandlungen der V. badischen D.-K., Karlsruhe in der Braun'schen Hofbuchdruckerei, S. 113—131.

Prof. Martinak nahm in der vielbesprochenen Frage, wieweit Charaktereigenschaften vererbt oder anerzogen seien, die richtige Mittelstellung ein. Sein Vortrag gab als Grundlage für die eigene Meinungsäußerung eine sehr belehrende Überschau über die bezüglichen Erörterungen von Franzosen, Italienern, Engländern, Deutschen. Die pädagogische Praxis aber hat nach des Redners Ansicht auf diesem Gebiete einmal die Aufgabe genauer Beobachtung, durch welche statistisches Material zu gewinnen ist, und die Pflicht, in Beurteilung und Behandlung der Zöglinge sich zu Nutze zu machen, was psychologische Forschung lehrt.

Auch diese Forderungen wurden von Herrn M. in maßvoller Weise ausgesprochen, was besonders hervorzuheben am Platze erscheint gegenüber Abenteuerlichkeiten, die von anderen Seiten geäußert worden sind. So hat z. B. ein amerikanischer Pädagog verlangt, daß der Lehrer, um dem schädlichen Einfluß der Vererbung moralischer Eigenschaften entgegenzutreten, die Charaktere auch der Vorfahren seiner Zöglinge studieren, auch die Eltern und Großeltern der Schüler kennen müsse! Zu den Beobachtungen, welche Martinak empfiehlt, möchte ich sogar meinerseits noch eine hinzufügen, die ungemein belehrend ist und die gewiß von vielen Pädagogen in vielen Fällen geübt wird. Ihr Objekt liegt nicht vor und nicht in, sondern hinter der Schule. Ich meine die Kenntnisnahme von der späteren moralischen (und intellektuellen) Entwicklung unserer Zöglinge, wodurch wir Belehrung darüber empfangen, wie weit wir früher richtig beobachtet und geurteilt haben, und die Möglichkeit des Irrens in Zukunft einigermaßen eingeschränkt wird.

Die Dritte Sitzung der pädagogischen Sektion wurde durch einen Vortrag des Prof. Joh. **Zaunmüller** aus Linz **„über das Unterrichtssystem Herbarts“** eröffnet. Die Kritik des Vortragenden richtete sich gegen das von Herbart angenommene Verhältnis von Aufmerksamkeit und Interesse, gegen die Herbartsche Einteilung in Interessen der Erfahrung und des Umgangs, gegen die Gliederung des Unterrichtsstoffes nach Sache, Form und Zeichen, sowie gegen Herbarts Auffassung vom erziehenden Unterricht und gegen die vier formalen Stufen. Eingehender hat G. Zaunmüller seine Ansichten in seiner 1887 erschienenen „Vorläufigen Einführung in die neue Pädagogik“ dargelegt, über die in der österr. Gymnasialzeitschrift 1888 S. 555 berichtet ist.

Hierauf sprach Prof. B. v. **Renner** (Wien) über den **„Wert der Münzkunde für den Unterricht an unseren Mittelschulen.“** Er ging aus von einer Bezeichnung des Wandels, der sich in verschiedenen Lehrfächern der Mittelschulen durch Beachtung der Wichtigkeit vollzogen hat, welche das Benutzen und Üben der Anschauung für die Erkenntnis besitzt. Während nun von der großen Mehrzahl der Kunstgegenstände, die man gern im Unterricht beizieht, den Schülern eine nur recht unvollkommene Vorstellung durch Bilder oder Nachbildungen verschafft werden kann, während bei vielen noch dazu eine Ergänzung durch die Phantasie erfordert wird, bringen gut erhaltene Münzen oder galvanoplastische Abgüsse die Kunst selbst zur Anschauung und stellen ihre Entwicklung, ihr Steigen und Fallen, in klarster Weise vor Augen. Denn nur Unkenntnis betrachte die Münze lediglich als Produkt des Kunstgewerbes. Dazu komme, daß die Münzen beredte Zeugen der ganzen Kultur eines Staates in einer bestimmten Periode seien: man vergleiche ein Stück aes grave romanum mit einer gleichzeitigen tarentinischen Didrachme, eine Münze aus der Regierung Karls V. mit Münzen aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges. Ferner sind Münzen eine reiche Quelle für chronologische, archäologische und mythologische Belehrungen, wie dies auch Dr. Kohl in der 1892 zu Kreuznach erschienenen Programmabhandlung „Über die Verwendung römischer Münzen im Unterricht“ dargethan habe, und von höchstem Wert für Geschichte und Chronologie der Neuzeit sei ebenso die moderne Medaille. Endlich sei die Münze für Philologie und Geschichte von Wichtigkeit auch als Geld. Eine mehrjährige Erfahrung hat dem Redner gezeigt, daß wir an den Münzen ein bedeutsames Mittel der Erziehung besitzen. Er giebt sie den Schülern unmittelbar in die Hand, diese suchen dann die Inschrift zu lesen, bei einander ähnlichen Stücken die Unterschiede herauszufinden. Sodann wird die mannigfaltige

Bedeutung des Bilderschmuckes und die Beziehung des einzelnen Stückes zu der gesamten Zeit besprochen. Sehr leicht lasse sich in den Schülern oberer Klasse das Interesse für diese ehrwürdigen Denkmale einer entschwundenen Zeit erwecken, sie fingen an selbst zu sammeln und auch den Eltern teile sich die Aufmerksamkeit für diese Zeugen alter Kultur mit. Die Schwierigkeiten, welche der Beschaffung des Materials für gewisse Partien wenigstens heute noch entgegenstehen, würden durch gemeinsames Vorgehen der Anstalten ganzer Staaten sicherlich überwunden werden.

Als Schriften, welche zur Verwendung der Numismatik in der Schule Anleitung geben, nannte der Vortragende außer der schon zitierten: die „Erläuterungen zu einer für den Schulgebrauch ausgewählten Sammlung galvanoplastischer Abdrücke antiker Münztypen“ von Prof. Dr. Kubitschek, die „Altgriechischen Münzsorten“ von Dr. E. Grunauer (Winterthur 1877) und die Programmabhandlungen von Prof. Norbert Dechant «Aes grave Romanum et Italicum» (Wien 1869), „der Denar und der reduzierte As der römischen Republik“ (Wien 1871), und von Dr. Kirmis „die Numismatik in der Schule“ (Neumünster 1888), endlich die Werke von Imhoof-Blumer: „Porträtköpfe auf antiken Münzen hellenischer und hellenisierter Völker“ und „Porträtköpfe auf römischen Münzen der Republik und Kaiserzeit“.

In der Diskussion über diesen Vortrag bewillkommnete Direktor Dr. **Bissinger** von Donaueschingen warm, daß einmal in einer Philologenversammlung von dem Werte der Münzkunde im Mittelschulunterricht gesprochen worden. Er selbst habe ebenfalls versucht, was der Vortragende anstrebe, er könne seine Augen aber auch nicht vor Mißständen verschließen, die hemmend wirken könnten. Um den sachlichen Inhalt der bildlichen Darstellungen klar zu machen, seien Münzen etwas zu klein und Reliefs geeigneter. Ferner verlange es viel Zeit und erzeuge Unruhe, wenn man den Schülern die Münzen in die Hand gebe. Es scheine deshalb praktischer, die vom Lehrer zu besprechenden oder besprochenen Stücke für Betrachtung der Schüler in einem Glaskasten auszustellen.

Danach nahm Dir. Dr. **Kares** (Marburg) das Wort, um „**Beiträge zu einer wissenschaftlichen Begründung des Lehrverfahrens im Sprachunterricht**“ zu geben. Er ging aus von der Notwendigkeit, daß die epochemachenden Fortschritte der Sprachwissenschaft in diesem Jahrhundert, die neuaufgekommene geschichtliche und vergleichende Sprachforschung, die Sprachphysiologie und Phonetik, nicht spurlos an der Schulpraxis vorübergehen dürfe, sondern daß diese sich die fruchtbaren neuen Gesichtspunkte der Wissenschaft zu nutze machen müsse. Wenn Redner dies auch rücksichtlich der Phonetik forderte, so war er doch weit entfernt von der Ansicht, daß man dem Schüler eingehende theoretische Belehrungen dieses Inhalts bieten solle, und sprach sich gleichfalls mit Entschiedenheit gegen die unnütze Belastung des Schülerkopfes mit phonetischer Transkription aus. Weiterhin erörterte er das Verhältnis der praktisch bewährten Methode und der allgemeinen Prinzipien, auf Grund derer eine Prüfung des Lehrverfahrens zu erfolgen habe. Er warnte einerseits davor, durch die Ausgabe einer volltönenden methodischen Parole oder Parteiformel entscheidend auf die Gestaltung des Lehrbetriebes einwirken zu wollen, und davor, das uralte Gold der Erzieherweisheit, das nie seinen Wert verliere, im Sturm und Drang der Neuerungssucht preiszugeben; aber er betonte andererseits auch die Notwendigkeit, die in neuerer Zeit wissenschaftlich erkannten Gesetze des Seelen- und Sprachlebens für die Gestaltung des Unterrichts zu verwerten. Die Werke Humboldts und Steinthals, die „Prinzipien der Sprachgeschichte“ von Paul, die Schriften von Lazarus, von Brugmann und anderen Junggrammatikern haben ebenso, wie Herbarts Werke, eine Bedeutung nicht bloß für die Wissenschaft, sondern auch für die pädagogische Praxis. Hierauf äußerte sich der Vortragende, mit besonderer Berücksichtigung des französischen und englischen Unterrichts, über drei Punkte: Die Stellung der Grammatik, die Macht des Unbewußten im Sprachleben und die Naturnotwendigkeit sprachlicher Gruppierung. Bezüglich des ersten Punktes vertrat er durchaus den Standpunkt, daß zum Mittelpunkt des grundlegenden Unterrichts in den ersten Jahren das Lesebuch und die an die Lesestücke anknüpfenden, aber zugleich neuen, anregenden Stoff bietenden Sprechübungen zu machen seien. Er rügte aber die Manier, mit der in vielen Lesebüchern schon die ersten Stücke einen Berg von

Schwierigkeiten bieten, so daß man notgedrungen wieder in ein analytisch-grammatisierendes Zerpflücken des Textes verfällt. Ferner betonte er die von Paul einleuchtend begründete Notwendigkeit der Regeln für das Erlernen einer Fremdsprache; nur müßten die Regeln durch unmittelbare Anschauung aus dem gegebenen Texte gewonnen werden. Die Grammatik habe in knapper Fassung die Resultate zu geben. Denn Kürze der Schulgrammatik sei heute mit Recht ein allgemeiner Wahlspruch, eine Eigenschaft, die allerdings nicht äußerlich nach der Seitenzahl gemessen werden dürfe und die sich stets mit Anschaulichkeit verbinden müsse. In der Erörterung des zweiten der oben genannten Punkte behandelte er die Aufgabe, das fremde Sprachmaterial geläufig zu machen, und vertrat den Standpunkt, daß ein eigentliches, wirklich produzierendes Übersetzen in die Fremdsprache nur im abschließenden Kursus als förderliche Kraftprobe zulässig sei und daß man sich jedenfalls in den ersten Jahren durchaus auf reproduktive Übungen beschränken solle, wobei Redner deutsche Unterlagen für durchaus praktisch hält, aber nicht solche, die von Wort zu Wort übersetzt werden müßten. Schließlich zog Dr. Kares aus der Notwendigkeit sprachlicher Gruppierung die Konsequenzen für Unterricht und Lesebuch: ein solches methodisch nach sprachlichen Formengruppen geordnetes Buch, das zugleich lebensvolle, das Interesse weckende Texte biete, sei dringendes Bedürfnis, eine Aufgabe, zu deren Lösung allerdings nur vollkommene Sprachbeherrschung, gute Kombinationsgabe und didaktische Meisterschaft befähigten.

Diese Darlegungen, denen lebhafte Zustimmung zu teil wurde, bedurften zu ihrer Schätzung in der That einer Folie nicht. Gleichwohl wird wahrscheinlich auch für Andere, wie für mich, Erinnerung an die auf der äußersten Oberfläche sich bewegende Weisheit einiger neuphilologischer Heilmittelfabrikanten und Wunderdoktoren den erquicklichen Eindruck des Kares'schen Vortrags noch erhöht haben.[1])

Es folgte der

Bericht über die Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte

(Monumenta Germaniæ Pædagogica und Mitteilungen),

erstattet von Dr. Karl **Kehrbach,** den wir unverkürzt zum Abdruck bringen.[2])

Seit der letzten Philologenversammlung sind von der Ausgabe der «Monumenta Germaniæ pædagogica» Band 11, 13 und 14 erschienen.

Der Band 11 und 13 sind Fortsetzungen, und zwar bildet Bd. 11 den zweiten Teil des Militär-Bildungs- und Erziehungswesens von B. Poten („Hannover" bis „Mecklenburg") und Bd. 13 den zweiten Teil (Fortsetzung und Schluß) der Siebenbürgisch-Sächsischen Schulordnungen von Prof. Dr. Teutsch.

Mit Band 14, der Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher von den frühesten Zeiten bis 1750 von Prof. Dr. Friedrich Schmidt in München ist eine Reihe von Werken eröffnet, die ohne Vorläufer dastehen, auf deren notwendige Inangriffnahme aber bereits in dem „Plane" der Monumenta vom Jahr 1883 aufmerksam gemacht wurde. Daß in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts dieses Gebiet selbst in den Hauptwerken gar nicht berührt worden ist, kann nicht auffallen, da viel näher liegende Dinge, wie z. B. die Ge-

---

[1]) Der Vortrag ist in dem Verlag von F. A. Herbig erschienen mit einem Anhang: Erläuternde Beispiele zu den dargelegten methodischen Grundsätzen, der 17 Seiten umfaßt. Auch möchte ich bei dieser Gelegenheit auf die Besprechungen der französischen Lehrbücher von Ploetz-Kares durch Prof. Maler in den Südwestdeutschen Schulblättern 1893 S. 30. 61. 129 hinweisen.

[2]) Laut Beschlusses der Philologenversammlung in Gießen 1885 gehörte zur ständigen Tagesordnung der deutschen Philologenversammlungen ein Bericht über die MGP. Nachdem die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte die Herausgabe der MGP. und der durch sie begründeten Mitteilungen übernommen hatte, ist dieser Bericht zu einem solchen über die Veröffentlichungen und das Wirken dieser Gesellschaft erweitert worden.

schichte der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, auch noch nicht genügend dargestellt worden sind, und wohl auch gegenwärtig wegen des zum Teil noch nicht an die Oberfläche gehobenen Stoffes nicht besser bearbeitet werden können. Aber es ist zu verwundern, daß die Geschichtsschreiber, besonders die der politischen Geschichte, sich dieses Gegenstandes nicht eifriger bemächtigt haben, da doch manche oft unerklärlich erscheinende Handlungsweise, manche scheinbar unvermittelte Denkart eines Fürsten und hierdurch viele politische Ereignisse ihre Begründung und Erklärung in der Art und Weise oder in den Grundsätzen finden, nach denen die Erziehung des Staatsoberhauptes geleitet worden war.

Gerade wie die Akten über Erziehung und Unterricht der Wittelsbacher, sollen auch die sehr zahlreichen, mit geringen Ausnahmen noch nicht bekannten Dokumente, die sich auf Erziehung und Unterricht in dem alterlauchten Fürstenhause der Habsburger beziehen, veröffentlicht werden. Leider konnte diese von Herrn Archivar Dr. Felgel in Wien begonnene Arbeit, von deren Inangriffnahme ich bereits 1887 auf der Philologenversammlung in Zürich berichtete, nicht so, wie es erwünscht war, gefördert werden. Nachdem aber jetzt Se. Exc. der Chef des k. k. Archivs, Herr v. Arneth und Se. Exc. der Herr Kultusminister, Freiherr v. Gautsch ihre werkthätige Teilnahme zugesagt haben, nachdem Se. k. k. Majestät den Bericht über die gegenwärtige Lage der Angelegenheit, sowie der Unternehmungen unserer Gesellschaft überhaupt, huldvoll entgegen genommen haben, steht zu hoffen, daß die bisherigen Hindernisse leicht und rasch überwunden werden.

Übrigens haben wir bereits einen interessanten Beitrag zur Lösung dieser Aufgabe in den Mitteilungen unserer Gesellschaft darbieten können durch die Veröffentlichung des auf die Erziehung des Kaisers Maximilian I. bezüglichen Briefes des Bischofs Hinderbach an die kaiserliche Mutter Eleonore von 1466; ein Beitrag, der, mit wertvoller Einleitung und Anmerkungen versehen, von dem geschäftsführenden Obmann unserer Sektion, Herrn Direktor Dr. Hannak herstammt.

Der Band 12 der Mon. Germ. Pæd., dessen Abschluß bisher sich verzögert hatte, die Ausgabe des Doctrinale des Alexander Gallus von Dr. Dietrich Reichling, ist inzwischen gedruckt und wird binnen kurzem im Buchhandel erscheinen.

Wenn ich 1891 auf der Philologenversammlung zu München berichten konnte, daß dem Dr. Reichling bei seiner Ausgabe 224 Codices und 267 Drucke des Doctrinale zu Gebote standen, so hat sich im Laufe der Drucklegung die Zahl der Codices auf 250, die der Drucke auf 296 erhöht, unter den letzteren befinden sich 230 Inkunabeln, die zum größten Teil in den Bibliographieen von Panzer, Hain, Gräffe u. s. w. nicht verzeichnet sind. Noch einmal mag hervorgehoben werden, daß Eckstein in seiner Geschichte des lateinischen Unterrichts von nur über 100 Ausgaben, Kämmel in seiner trefflichen Arbeit über mittelalterlichen Unterricht von nur 50 spricht, und daß es als etwas Bemerkenswertes galt, wenn von Daniel berichtet wurde, daß er in der Pariser Bibliothek einige vollständige Codices des Doctrinale aufgefunden habe. Niemand wird leugnen, daß aus diesen Zahlen allein, abgesehen von den andern Momenten, die zur Bekräftigung herangezogen werden könnten, die Bedeutung, die das Werk über drei Jahrhunderte, vom XIII.

bis zum XVI. Jahrhundert, für die gesamte damalige Kulturwelt gehabt hat, genugsam hervorgeht. Die von den Humanisten mit Hohn, Spott und Wut geführten Angriffe, die sich jetzt, wo wir wissen, daß einzelne Humanisten ganz bedeutende Anleihen bei ihm gemacht haben, um so komischer ausnehmen, brachten das Werk mit dem siegreichen Vordringen des Humanismus in Vergessenheit. Erst in der neuesten Zeit hatten Thurot in Paris und Friedrich Haase in Breslau, letzterer in seinem bekannten Programm: «de medii ævi studiis» ausführlich auf die Wichtigkeit des Doctrinale hingewiesen. Um so mehr mußte es Befremden erregen, so sehr man auch an ähnliche Vorkommnisse innerhalb der Geschichtsdarstellung der Pädagogik gewöhnt ist, daß in der neuesten Geschichte der Pädagogik der Verfasser in seiner sonst vielfach trefflichen Arbeit die Kritik des Doctrinale damit glaubt abgethan zu haben, daß er es wie Luther mit dem Ausdruck „Eselsmist" bezeichnet. Und das alles, nachdem Friedrich Haase bereits im Jahre 1855 nachgewiesen hatte, daß die Form, in welcher Männer wie Cellarius, Lange, Zumpt die lateinische Syntax darstellten, den mittelalterlichen Grammatiken, namentlich dem Doctrinale verdankt wird, und daß die philosophische Grammatik oder Metagrammatik keine Erfindung des XVIII., sondern die des XIII. Jahrhunderts ist.

Im Drucke befinden sich Band 15 und 16, nämlich der dritte Teil der Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens von B. Poten, welcher den Artikel Österreich enthält, und sodann der Schlußband der Jesuitica, der Ratio studiorum, welchen nach dem leider so früh erfolgten Tode des Pater Pachtler der Jesuitenpater Duhr besorgt.

Die Darstellung der Geschichte des österreichischen Militär-Bildungswesens in Band 15 beginnt mit der von Wallenstein begründeten Friedländischen Akademie zu Gitschin, charakterisiert zunächst die vor allem unter Maria Theresia getroffenen Einrichtungen, schildert die Verdienste Karls VI., Josefs II., des Erzherzogs Karl, ferner die Einwirkung der Jahre 1848/49 und wird sodann bis in die neueste Zeit herabgeführt.

Der Band 16[1]) wird in seinem ersten Teile Verordnungen, Anweisungen und Lektionspläne für das Gymnasium bringen und Vorschriften für das Lesen der Autoren, den Geschichtsunterricht, die Heranbildung der Lehrer u. s. w. enthalten, es gewähren die beigebrachten Aktenstücke nicht uninteressante Einblicke in die Technik des Jesuiten-Unterrichts; der zweite Teil bringt Verfügungen über Konvikte und Seminarien, der dritte Dokumente zur Vorgeschichte, nebst Ausführungen der 1832 revidierten Studien-Ordnung; ein großer Teil des Materials bezieht sich auf Österreich. Zum Schlusse soll das auf alle vier Bände der Jesuitica sich erstreckende Namen- und Sachregister folgen.

Was dann die „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" betrifft, so liegen Jahrgang I und II vollständig und von Jahrgang III die beiden ersten Hefte vor. Der ungemein reiche Inhalt der bisher erschienenen Hefte läßt sich aus den (den beiden ersten Bänden angehängten) Namen-

[1]) Der Schlußband der Ratio studiorum S. J.



und Sachregistern erkennen. Es geben diese Register nämlich den Gesammtinhalt der gebotenen Stoffe gleichsam in krystallisierter Form von neuem wieder; die vereinzelten Thatsachen, über die man thatsächlich in den Urkunden nur zu leicht hinweglieſt, sind übersichtlich unter Stichworte gruppiert und dadurch in einen höheren Zusammenhang gebracht, so daß die Register sogar dem Fachmanne neue und wichtige Gesichtspunkte, die er vorher nicht kannte, darbieten. Es finden sich in den beiden Bänden Mitteilungen über Universitäten, Lateinschulen, Ritterschulen, Bürgerschulen, Dorfschulen, Winkelschulen, über Erziehung der Fürsten- und Tagelöhnerkinder, über Lehrerprüfungen, Lehrerzeugnisse, Berufungsurkunden, Visitationsberichte, Stundenpläne, Gehaltsverhältnisse, soziale Stellung der Lehrer, Schulkomödien, pädagogische Bibliotheken, Bestrebungen weltlicher und geistlicher Fürsten zur Hebung des Unterrichts- und Erziehungswesens. Manch neuer Stoff ist in den Heften dargeboten und für manche schon bekannte Thatsachen sind neue Belege beigebracht. Letzteres ist aber ganz besonders nötig, denn aus einer einzelnen oder wenigen einzelnen Beobachtungen allgemeine Sätze zu bilden, wie das in der Geschichte der Pädagogik nur zu oft geschah, wird niemand wissenschaftlich nennen. Massenbeobachtungen müssen gemacht und womöglich auf einen ziffermäßigen Ausdruck gebracht werden. Natürlich kann dieser ziffermäßige Ausdruck nicht überall innerhalb des Gebiets der Erziehung, auf dem so viel Imponderabilien sich befinden, erlangt werden, aber bei einer großen Anzahl wichtiger Fragen läßt sich die Ziffer nicht entbehren: Topographie und Statistik von Schulbüchern (Katechismen, Grammatiken, Lesebüchern u. s. w.), Zahl und Alter der Lehrkräfte, Zahl der Klassen, der Stunden, der Schulprüfungen, Höhe des Einkommens, Schulfrequenz und Ähnliches. Hierdurch gewinnt man die beste exakte Schilderung des inneren Geisteslebens des Volkes, wie solches sich mit und in dem Unterricht entwickelt hat. Es verdient außerdem bemerkt zu werden, daß die „Mitteilungen“ nicht allein für Unterricht und Erziehung, sondern auch für die verschiedensten anderen Wissenschaften und deren Geschichte Materialien veröffentlicht haben, Kirchengeschichte, Kirchenrecht, Dogmatik, Homiletik, Philologie, Nationalökonomie und Statistik, Bibliographie und Bibliothekswissenschaft, Geschichte der Philosophie, Geographie, Geschichte, Mathematik u. s. w. Es steht hiernach zu erwarten, daß das, was Schrader in der Ausgabe von Eckſteins Arbeit über den lateinischen und griechischen Unterricht von den Monumenta Germaniæ Pædagogica sagt: sie würden für die Geschichte der Philologie und für die Geschichte des Schulbetriebs der sprachlichen Fächer uns festeren Grund und weiteren Blick schaffen, sich auch an den „Mitteilungen“ bewahrheitet, und zwar nicht nur mit Einschränkung auf die philologischen Fächer. Um den „Mitteilungen“ diesen nutzbringenden Charakter zu erhalten, erscheint es notwendig, auch die scheinbar unbedeutendsten Dokumente sorgfältig zu prüfen, ehe sie von der Veröffentlichung ausgeschlossen werden. Es erscheint wünschenswerter, lieber eine Urkunde mehr, als eine weniger zu veröffentlichen, da es ja für den Geschichtsforscher eigentlich so leicht nichts Unbedeutendes geben kann: das scheinbar Unbedeutendste kann ein wichtiges Glied in der Kette einer wissenschaftlichen Beweisführung werden. Auf anderen Wissensgebieten ist dieser Grundsatz

längst anerkannt. So wird z. B. in der Archäologie das kunstloseste Bildwerk, das roheste Ornament sorgfältig aufbewahrt und weiteren Kreisen auch durch Abbildung zugänglich gemacht.

Um nun eine möglichst vollständige Sammlung aller derartiger Dokumente zu bewirken, ist die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zur Bildung von „Gruppen" für die einzelnen Länder und Provinzen geschritten. Denn keinesfalls würde sich eine bis ins einzelne gehende Durchforschung der Staats-, Gemeinde-, Kirchen-, und Privatarchive von der Centralstelle (Berlin) aus ermöglichen lassen. Die Vorstände der Gruppen einzelner Länder und Provinzen aber sind in der Lage, wenn sie sich des Interesses der Behörden versichert halten dürfen, und wenn ihnen vor allem die nötigen Mittel zur Verfügung gestellt werden, in jedem Orte des betr. Landes, der Provinz oder des Bezirks Vertrauensmänner zu finden, welche die Aufzeichnung der für die Gesellschaft wichtigen Dokumente vollziehen. Und an den Orten, wo Bibliotheken und Archive wegen des Mangels einer Ordnung dies nicht gestatten, können sie leichter Mittel und Wege finden, um diesen Zustand zu beseitigen, als der Centralvorstand. Ein Vorbild für eine solche Wirksamkeit unserer Gruppenvorstände ist gegeben in der Badischen Historischen Kommission, die mit Hilfe der von ihr gebildeten Pflegschaften die Repertorisierung aller badischen öffentlichen und Privat- Archive bald zu Ende geführt haben wird.

In Thätigkeit sind bis jetzt folgende Gruppen: Anhalt, Baden, Hessen, Oldenburg, Schweiz, Provinz Westfalen, Provinz Pommern.

Von den in der Bildung begriffenen Gruppen sei die von Österreich hier besonders hervorgehoben. Auf Anregung des geschäftsführenden Obmanns unserer Sektion, des Herrn Direktor Prof. Dr. Hannak in Wien, hat sich in einer Versammlung der Wiener Kuratorialmitglieder unter Hinzuziehung einiger anderer Gelehrten, eine provisorische Centralstelle in Wien gebildet, welche aus dem Präsidenten unserer Philologenversammlung und Chef der k. k. Bibliothek, Herrn Hofrat Dr. von Hartel, als erstem Vorsitzenden, dem zweiten Vorsitzenden Domherrn Prof. Dr. Kopallik, dem ersten Schriftführer Direktor Dr. Hannak und dem zweiten Schriftführer Chorherrn Prof. Dr. Proell besteht. Bei der Größe der Monarchie beschloß man, die österreichische Gruppe nach den Ländern in mehrere Sektionen zu teilen, deren Centralstelle naturgemäß ihren Sitz in Wien haben müßte. Mit Rücksicht auf die Zahl und Größe der Kronländer soll diese Gruppe in 5 Sektionen zerfallen: 1) Österreichische Sektion (mit Nieder- und Oberösterreich); 2) Vorderösterreichische Sektion (mit Salzburg, Tyrol und Vorarlberg); 3) Innerösterreichische Sektion (mit Steiermark, Kärnten, Krain und dem Küstenlande); 4) Böhmische Sektion (mit Böhmen); 5) Mährisch-schlesische Sektion (mit Mähren und Schlesien). Siebenbürgen muß eine Gruppe für sich bilden, weil dieses Land dem österreichischen Vereinsgesetze nicht untersteht. Für die Bildung dieser Gruppe ist unser Kuratorialmitglied, der evangel. Bischof Dr. Teutsch in Hermannstadt[1]), ausersehen.

Das Statut für die österreichische Gruppe ist „unter Anschluß an das Berliner

[1]) Den inzwischen erfolgten Tod dieses hochverdienten Mannes beklagen auch die Verteidiger des humanistischen Schulwesens tief. U.



Statut und mit Berücksichtigung des österreichischen Vereinsgesetzes" entworfen worden. Die Konstituierung derselben hat sich bisher hauptsächlich deshalb verzögert, weil der Centralvorstand in Berlin den von dem österreichischen Minister des Innern geforderten behördlichen Nachweis, daß die Gesellschaft mit dem Sitz in Berlin zu Recht bestehe, erst in diesen Tagen beizubringen in die Lage gesetzt wurde. Da außerdem die maßgebenden obersten Behörden Österreichs eine Förderung der Angelegenheit zugesagt haben, so steht zu erwarten, daß in nicht zu langer Zeit die Gruppenbildung zur Thatsache geworden ist.

Außer den territorialen Gruppen ist noch eine Gruppe derjenigen katholischer Ordensverbindungen, die sich mit Erziehung und Unterricht befassen, geplant. Durch diese Gruppe soll eine Sammlung und Sichtung aller auf die pädagogische Ordensthätigkeit bezüglichen Dokumente angestrebt werden. Die Verdienste der Orden um die Entwickelung der Pädagogik haben bisher noch keine ihrer Bedeutung entsprechende Würdigung gefunden. Es fehlt eben an den nötigen Quellenwerken, und nur der Jesuitenorden macht hierin eine Ausnahme.

Da somit eine weitere Ausdehnung der Gesellschaft zu hoffen steht und bei dieser weiteren Ausdehnung, bei der umfangreicheren Durchforschung der Bibliotheken und Archive die Zahl der für die Veröffentlichung zur Verfügung gestellten Dokumente mehr und mehr anwachsen wird, so werden Klagen, wie Herman Schiller sie noch in der neuesten Auflage seines Lehrbuchs der Geschichte der Pädagogik (1890) erhob, nämlich, daß es an zuverlässigen Einzeluntersuchungen fehle, sicherlich in absehbarer Zeit verstummen. Und wenn Schiller wünscht, daß besonders der jüngere Lehrer auf dem Gebiete der Schulgeschichte eine nützlichere Thätigkeit ausüben könnte, wenn er das in Archiven und Registraturen vergrabene Material in zuverlässiger Behandlung zugänglich machen wollte, als wenn er fachwissenschaftliche Stoffe, die schon wiederholt bearbeitet worden seien, von neuem in Zeitschriften und Programmen durcheinander werfe u. s. w., so kann die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte sehr dazu beitragen, diesem Wunsche zur Erfüllung zu helfen, besonders wenn sie durch ihre Veröffentlichungen immer wieder von neuem den Beweis bringt von der Wichtigkeit pädagogisch-historischer Forschungen für die Bestrebungen der Gegenwart, den Beweis von ihrer aktuellen Bedeutung. Ohne Einsicht in das Vergangene, ohne sorgfältige Kenntnis von dem, wie es früher war, wie die neuesten Vorstellungskreise, Einrichtungen u. s. w. aus den älteren hervorgegangen sind, können wir das Wesen der Gegenwart nicht verstehen. Und nur durch die Kenntnis des Vergangenen können wir behütet werden vor einem Zurücksinken in längst überwundene Irrtümer, können wir geschützt sein, längst gemachte Entdeckungen noch einmal zu machen, eine Kraftverschwendung, die in der geschichtlichen Entwickelung von Unterricht und Erziehung nur zu oft stattgefunden hat, und der wir bei steter Verfolgung unserer Ziele mächtig entgegenarbeiten können.

Zuletzt hielt Privatdozent Dr. G. **Schmidkunz** (München) einen Vortrag **„über philosophische Terminologie"**. Für die wissenschaftliche Betrachtung der philosophischen Kunstausdrücke habe, führte er aus, Rudolf Eucken einen bedeutenden Anfang gemacht mit seiner

„Geschichte der philosophischen Terminologie“ (1879) und den jetzt in neuer Auflage erschienenen „Grundbegriffen der Gegenwart“. Aber die Arbeit sei erst begonnen, noch keineswegs abgeschlossen. Die philosophische Terminologie biete ungleich mehr Schwierigkeit, als die anderer Wissenschaften. Denn einmal sei ihre Erklärung unzertrennlich von einem tieferen Eingehen in die philosophischen Begriffe und Probleme und ihre Geschichte. Zweitens leide die philosophische Terminologie an großer Verworrenheit, insonderheit an solcher, welche in Äquivokationen ihren Grund habe. Viele Termini besäßen mehrere nacheinander oder nebeneinander gebräuchliche Bedeutungen. Als eklatantes Beispiel könne die lange Reihe von Bedeutungen des Wortes Idee dienen. In Verbindung hiermit besprach der Vortragende auch die Frage, inwiefern die Wissenschaft in diesen Wirrwarr bessernd einzugreifen habe, und meint, daß dies durch ein Werk über philosophische Terminologie nur in geringem Umfang geschehen solle, daß ein solches vielmehr im Wesentlichen seine Pflicht mit Darstellung des Faktischen erfüllt habe, ebenso wie andere Werke, die Wortgebrauch behandeln. Als die geeignetste Form für Mitteilung des Thatsächlichen aber sieht Redner mit Recht die eines alphabetischen Wörterbuchs an, das dann ebenso ein Reallexikon wie ein Verballexikon der Philosophie sein werde. Weiter machte er darauf aufmerksam, wie zur Mitarbeit dabei auch Semitologen erforderlich seien, weil sich die Flut der griechischen Termini zum Teil auf orientalischem Umweg in den lateinischen Hauptstrom ergossen habe. Sodann wurden die verschiedenen Aufgaben charakterisiert, welche für Herstellung eines Thesaurus der philosophischen Termini zu lösen sind, Aufgaben, die ebenso sachlicher wie sprachlicher Art sind und zu ihrer Lösung viel Kraft und viele Kräfte beanspruchen. Als Vorarbeiter werden Speziallexika und Kommentare dienen, die für neuere Philosophen nicht minder nötig sind als für antike. Daneben scheint dem Redner dringlich die Schaffung eines internationalen Archivs für wissenschaftliche Terminologie, in dem auch andere Wissenschaften Berücksichtigung erfahren.

Auch dieser Vortrag, der, obgleich es an diesem Tage der vierte war, die Aufmerksamkeit der Zuhörer durchaus fesselte, entbehrt des näheren Zusammenhangs mit dem höheren Schulunterricht nicht. Denn den Schülern die üblichste philosophische Terminologie zu erläutern, ohne deren Kenntnis man unfähig ist, philosophische Schriften oder Vorlesungen wirklich zu verstehen, ist eine Aufgabe, der auch diejenigen Gymnasien sich nicht werden entziehen können, welche im übrigen zum Schaden ihrer Zöglinge die philosophische Propädeutik preisgeben.

Die vorstehenden Mitteilungen werden beweisen, daß der Unterzeichnete Recht hatte, wenn er am Schluß der Verhandlungen die diesmaligen Vorträge und Besprechungen in der pädagogischen Section als besonders ergebnisreich bezeichnete. Zugleich konnte er aus vollem Herzen dem Danke für das überaus liebenswürdige Entgegenkommen unserer österreichischen Kollegen Ausdruck geben.

Nicht anders sind die sachlichen und persönlichen Erfahrungen in den übrigen Sectionen nach Allem, was wir vernommen haben, gewesen; doch wollen wir unsere Berichterstattung nicht auf die Abteilungen, denen wir nicht angehörten, erstrecken und fügen deswegen nur noch einige Mitteilungen über die Besprechungen hinzu, welche die **Verwertung der Archäologie für den Gymnasialunterricht** zum Gegenstande gehabt haben. Solche hatten schon auf den Philologenversammlungen in Görlitz und München stattgefunden. Daß sie in Wien fortgesetzt wurden, war der Anregung der K. K. Österreichischen Regierung zu danken, welche zugleich den Wunsch ausgesprochen hatte, daß sich an diesen Verhandlungen auch Fachmänner aus Deutschland beteiligen möchten. Infolge dessen entsandte zu diesem Zwecke S. Exc. der Deutsche Reichskanzler den Generalsekretär des deutschen archäologischen Instituts, Herrn Professor Dr. Conze in Berlin, und benachrichtigte die deutschen Bundesregierungen von der Angelegenheit mit dem Hinzufügen, daß es erwünscht sei, wenn Fachmänner auch aus ihren Ländern an den Besprechungen in Wien teilnähmen. Vertreten waren dann von den deutschen Regierungeu außer Preußen: Bayern, Württemberg, Sachsen, Baden, Sachsen-Weimar, Sachsen-Coburg-Gotha, Sachsen-Altenburg,

Braunschweig, Reuß j. Linie und Hamburg. Als Delegierte Österreichs waren anwesend Hofrat Dr. Benndorf, Landesschulinspektor Huemer und Gymnasialdirektor Scheindler. Die Verhandlungen leitete H. Conze.

Derselbe erstattete zunächst Bericht über das, was nach Kenntniß des archäologischen Instituts während der letzten Jahre in Deutschland von den Regierungen an Veranstaltungen getroffen sei, um die Gymnasialkreise auf die Verwertung der Archäologie im Unterricht hinzuweisen und ihnen diese Aufgabe zu erleichtern. Im Herbst 1892 habe jenes Institut zum zweiten Mal einen Cursus der Anschauung antiker Kunst in Italien für Gymnasiallehrer aus dem deutschen Reich veranstaltet; ein dritter stehe im nächsten Herbst bevor. In Deutschland selbst haben Ferienkurse für Gymnasiallehrer in Berlin, Bonn, Trier, München und Dresden stattgefunden. Von neuen Unterrichtsmitteln erwähnte H. Conze den in einem Exemplar ausgehängten Plan des römischen Forums von Otto Richter und die Abbildungen zur alten Geschichte von Prof. Luckenbach, die wegen der geschickten Auswahl und wegen des überaus mäßigen Preises (der ganz wohl gestattet, jeden Schüler zur Anschaffung zu verpflichten) von der Kritik übereinstimmend mit Beifall aufgenommen worden sind.[1])

Herr Landesschulinspektor Huemer berichtete über die Reisestipendien, welche die K. Österreichische Regierung für Lehrer an Mittelschulen im Betrage von 10,000 Gulden gestiftet habe und über die Vorträge, welche von Universitätsprofessoren in Wien, Graz, Innsbruck und Krakau gehalten worden seien, endlich über die Lehrmittel, welche die ständige archäologische Kommission in Wien geschaffen habe, z. B. eine Sammlung von galvanoplastischen Nachbildungen antiker Münzen.

Der Unterzeichnete berichtete, was in Baden unter lebhafter Anteilnahme und förderndster Mitwirkung Sr. Kgl. Hoheit des Großherzogs für Reisen von Gymnasiallehrern nach den klassischen Ländern geschehen ist. Während in Österreich das System der Einzelreisen gilt (die Instruktion über ihre Gestaltung sieh im II. Heft des Jahrgangs 1893 dieser Zeitschrift S. 79) hat man sich in Baden für Kollektivreisen unter Leitung akademischer Lehrer entschieden. Auf die erste Expedition nach Italien und die zweite nach Griechenland, an der auch einige preußische Lehrer beteiligt waren, denkt man in einem der nächsten Jahre eine dritte nach Sizilien und Karthago folgen zu lassen. Zur Vorerkundung ist bereits H. v. Duhn dorthin gereist und, was er berichtet hat, lautet dem Gedanken, die Reise bis Tunis auszudehnen, durchaus günstig.

Herr Treuber-Stuttgart berichtete, daß am Tübinger Stift Stipendien für Lehramtskandidaten bestünden, die diese meist zu einer Reise nach Italien verwendeten. Auch seien die württembergischen Teilnehmer an dem italienischen Kursus des archäologischen Instituts finanziell unterstützt worden.

H. Prof. Treu-Dresden erwähnte, wie auch die K. Sächsische Regierung solche Unterstützungen gewährt habe und weiter gewähren werde, und wies dann auf die großartige Gestaltung der Abgußsammlung im Dresdener Albertinum hin, die in ihrer Vereinigung antiker, mittelalterlicher und moderner Werke ein vorzügliches und mehrfach schon benutztes Unterrichtsmaterial für Gymnasiallehrer darbiete.

H. Dir. Schmalz-Tauberbischofsheim betonte die Notwendigkeit, für Unterrichtszwecke Anschauungsmittel zu haben, aus denen der Schüler eine klare Anschauung gewinnen könne und meinte, daß Photographien hier nicht ausreichten, sondern Modelle mehr leisteten. Es sei wünschenswert, daß die Schulverwaltungen ersucht würden, für Herstellung und Anschaffung solcher Sorge zu tragen.

Dem stimmten Hofrat Benndorf und der Vorsitzende durchaus bei, und es wurde erwähnt, daß die Firma Bruckmann in München jüngst mit einem bewährten Archäologen in Verbindung getreten sei, um die Herstellung von Modellen antiker Bauten in die Hand zu nehmen.

---

[1]) Erschienen im Verlag von R. Oldenbourg, München und Leipzig 1893. Sie enthalten 169 Figuren, z. T. mit Erläuterungen, darunter eine Reconstruction des Festplatzes von Olympia, in der Vogelperspective gesehen, gezeichnet von Josef Durm. Der Preis ist 1 Mk. 80 Pfg.



Prof. Frank vom K. K. Gymnasium in Reichenberg teilte mit, daß in dieser Anstalt Gypsabgüsse auf den Gängen aufgestellt seien und mit Nutzen beim philologischen Unterricht verwandt würden.

H. Huemer bemerkte, daß in dem österreichischen Museum für Kunst und Industrie eine große Zahl geeigneter Gypsabgüsse zu billigen Preisen zu haben sei. Auch nichtösterreichischen Anstalten ständen dieselben zu Gebote.

Ebensolche Abgüsse sind, wie erwähnt wurde, auch in der Formerei der K. Museen zu Berlin käuflich, doch sind die Preise dort ungleich höher. Der Vorsitzende übernahm es, sich bei der Generalverwaltung der K. Museen dafür zu verwenden, daß für Schulzwecke die Abgüsse billiger abgegeben werden möchten.

Dr. Gurlitt-Steglitz meinte, man solle doch neben den Modellen und Abgüssen die Tafelabbildungen nicht vergessen; nur müßten sie groß sein, und es müsse während des Unterrichts jeweils nur ein Bild vor Augen gestellt werden.

Hofrat Benndorf stimmte zu; doch die Herstellung solcher großer Blätter sei schwierig und vielleicht am ehesten zu ermöglichen, wenn die Unterrichtsverwaltungen der verschiedenen Länder sich vereinigen würden, einen Cyklus von Wandtafeln durch ausgezeichnete Künstler herstellen zu lassen, wobei den Anforderungen der praktischen Verwendbarkeit, der Wissenschaft und des Geschmacks gleichmäßig Genüge geschehen müsse.

Von dem Delegierten der bayerischen Regierung, Rektor Arnold, wurde diese Anregung zur Vereinigung von Unterrichtsverwaltungen für den bez. Zweck lebhaft bewillkommnet und die entschiedene Hoffnung auf Entgegenkommen der Behörden ausgesprochen.

Rektor Lechner-Nürnberg stellte sodann den von der Versammlung zum Beschluß erhobenen Antrag, daß die Herstellung einer mustergültigen und nicht zu teueren Sammlung von Anschauungsmitteln für antike Kunst und klassische Altertümer von einer durch das archäologische Reichsinstitut zu berufenden Kommission hervorgerufen werden solle; und H. Conze erklärte, daß der Einfluß des Instituts zwar nicht über Fürbitte bei den Regierungen hinausgehe, daß aber Wünsche, wie der oben ausgesprochene, entgegenzunehmen und für ihre Erfüllung das Mögliche zu thun als Pflicht des Instituts anzuerkennen sei.

Prof. Studniczka-Freiburg bringt zur Sprache, daß von den Lehrern der alten Sprachen der Nachweis eines gewissen Maßes archäologischer Kenntnisse gefordert werden sollte.

Rektor Arnold macht darauf aufmerksam, daß in Bayern bereits die Kandidaten der Philologie bei der zweiten höheren Prüfung auch Beweise ihrer archäologischen Studien zu geben hätten, und H. Conze bemerkte, daß nach einer Mitteilung des Referenten im preuß. Kultusministerium die auf Archäologie bezügliche Bestimmung im preuß. Examenreglement künftig stärker betont werden solle.

Dr. Gurlitt kam darauf zu sprechen, daß es erwünscht sei, wenn sich die philologischen Lehrer mit den Zeichenlehrern in Verbindung setzten, damit auch das Zeichnen in den Dienst der Sache gestellt würde.

Prof. Lambel von Prag und Prof. von Öchelhäuser aus Heidelberg endlich sprachen den dringenden Wunsch aus, daß im Mittelschulunterricht auch die mittelalterliche und die neuere Kunstgeschichte mehr als bisher berücksichtigt werden möchten.

Diese Besprechungen boten ein sonst bei fachwissenschaftlichen und pädagogischen Diskussionen selten zu findendes Bild vollkommener Eintracht. Alle waren sich bewußt, demselben Ziele zuzustreben und erfüllt von der Wichtigkeit seiner Erreichung, zu dem Ziele, die Eindrücke, welche die Schüler der Gymnasien von dem Altertum erhalten sollen, durch Heranziehung von Denkmälern der bildenden Kunst vollständiger und lebendiger zu machen, auch die Schule teilnehmen zu lassen an der reichen Fülle glücklicher Funde und glänzender Forschungsergebnisse, welche die letzten Jahrzehnte der klassischen Archäologie gebracht haben. Die aber noch heute diesen Bestrebungen abhold sind, denen gegenüber ist (abgesehen von den Antihumanisten, die dazu ihren guten Grund haben) zu bemerken, daß zu dem Vorteil einer lebendigen Erfassung des klassischen Altertums durch unsere Schüler bei jener Erweiterung des Unterrichts ein anderer, der ebenso

wichtig, ja noch wichtiger ist, hinzukommt, daß durch sorgfältiges Betrachten und Beschreiben von Kunstwerken und speziell von solchen der Plastik in einer durch Nichts zu ersetzenden Weise das Auge des jungen Menschen geschärft und sein Geschmack gebildet werden kann.

Wenn aber die Archäologie auf den Gymnasien auch nach dieser Richtung wirken soll, so ist ihrem Schulbetriebe dadurch unseres Erachtens zugleich eine gewisse Grenze gezogen. Ich meine: man soll sich hüten, in Vorführung von Bildern zuviel zu thun. Nicht sowohl eine große Zahl wirkt auf Auge und Geschmack bildend (sie kann die umgekehrte Wirkung haben), sondern genaue, wiederholte Betrachtung und Besprechung einer beschränkten Auswahl.

Am Schluß des Berichtes über die Wiener schularchäologischen Besprechungen aber dürfte geziemend sein, der Publikationen Erwähnung zu thun, welche die Rührigkeit von jüngeren Kräften auf dem archäologischen Gebiete in Österreich in glänzendem Lichte zeigen, von Kräften, die ihre Anregung hauptsächlich Otto Benndorf und E. Bormann verdanken. Ist ja doch erste Bedingung für verständige Verwendung der Denkmälerkunde im Unterricht die archäologische Bildung der Lehrer. Wir meinen die Abhandlungen des archäologisch-epigraphischen Seminars in Wien (deren X. Heft eine sehr fördernde Arbeit von R. Heberdey über die Reisen des Pausanias enthält) und die archäologisch-epigraphischen Mitteilungen aus Österreich-Ungarn, beide Sammlungen von den genannten zwei Wiener Professoren herausgegeben. Das XVI. Heft der Mitteilungen enthält einen Bericht über Ausgrabungen und Funde in Carnuntum, der von besonderem Interesse für diejenigen Besucher der Wiener Versammlung sein wird, welche nach der Woche der Verhandlungen den ebenso fröhlichen als belehrenden Ausflug in das Römerquartier mitmachten. Unvergeßlich wird davon Vielen unter Anderem sein, wie Bormann auch in Damen lebhafte Teilnahme für römische Inschriften zu erwecken verstand, wie er, einen im Eifer annektierten Damensonnenschirm in der Hand, auf die Schriftzüge wies und sie entziffern ließ und ihren Sinn erläuterte.[1] G. U.

---

[1]) Anmerkungsweise möchten wir endlich hier einiger Arbeiten aus den letzten beiden Jahren gedenken, die uns zugegangen und deren Tendenz gleichfalls in der Richtung der obigen Besprechungen liegt.

Voraus sei die von Richard Engelmann besorgte sechste Auflage des allbekannten Werkes von Guhl und Koner: „Leben der Griechen und Römer" genannt, das einst für Verbreitung der Kenntnis vom Leben der beiden klassischen Völker in den Kreisen der Lernenden und des größeren gebildeten Publikums bahnbrechend war, — derjenigen Kenntnis, welche in erster Linie auf Denkmälern beruht und Abbildungen zu ihrer Mitteilung bedarf. Seit dem ersten Erscheinen des Buches sind nun über 30 Jahre verflossen und Jahre, welche wunderbar fruchtbar gewesen sind für Erweiterung der Denkmälerkunde. Es war keine geringe Arbeit, in die neuen Auflagen das Neue hineinzuarbeiten, das Veraltete auszumerzen. Aber sie ist trefflich gelöst, auch in der letzten, „vollständig neu bearbeiteten", und auch die äußere Ausstattung hat stets Schritt gehalten mit der Vervollkommnung des Inhalts. Das Ganze umfaßt jetzt 896 Seiten, die Zahl der in den Text gedruckten Abbildungen hat sich seit der ersten Auflage verdoppelt: es sind nun 1061. Da ist denn der von der Weidmannschen Buchhandlung angesetzte Preis von 18 M. als ein überaus billiger zu bezeichnen.

Wir haben S. 175 mit Anerkennung die Luckenbachschen Abbildungen zur alten Geschichte erwähnt. Den gleichen Zweck verfolgt das Klassische Bilderbuch von Dr. Raimund Öhler, etatsmäßigem Lehrer am Kgl. Kadettenkorps in Groß-Lichterfelde, das 1892 bei Schmidt und Günther in Leipzig erschien und gleichfalls 1 M. 80 Pf. kostet. Öhler erklärt in der Vorrede, daß das Buch seine Entstehung dem Aufsatz von Luckenbach in den Südwestdeutschen Schulblättern 1890 Nr. 11 verdanke. Wird nun die Frage gestellt, ob der dort von L. geäußerte Wunsch besser von ihm selbst oder von Öhler verwirklicht sei, so muß man sich unseres Erachtens allerdings für den ersteren entscheiden, wenngleich wir nicht leugnen, daß auch das Öhlersche Heft Nutzen stiften kann, wie es denn alsbald eine auch für ein Schulbuch ungewöhnliche Verbreitung gefunden hat. Worin die Öhlersche Publikation durch die Luckenbachsche übertroffen wird, das ist zunächst die in die Augen fallende bessere Qualität der Bilder und des Drucks. Aber auch die Auswahl der Abbildungen ist bei L. besser als bei Öhler. Das griechische Altertum tritt hier in einer Weise zurück, die auch für solche Anstalten unrichtig ist, in deren Lehrplan die griechische Sprache keine Rolle spielt. Für manche der dargestellten Personen aus der römischen Kaiserzeit

36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien. Von **Christian Wirth,** K. Professor am Gymnasium zu Bayreuth. Berlin, Verlag des Bibliographischen Bureaus 1891; und

Zu den 36 Gründen zur Widerlegung der Einwände Chr. Muffs, F. Charitius und J. Rappolds. Von demselben, Bayreuth, Heinrich Heuschmanns Kunstverlag 1892.

36 Gründe — und was für welche! Grund 15: „Wenn nur noch fremdsprachlich-deutsche Schularbeiten gemacht würden, so könnten die unvernünftigen und faulen Benutzer von sogenannten Eselsbrücken nicht genug leisten und müßten ihre Unredlichkeit aufgeben". — 19: „Der menschliche Geist hat kein natürliches Interesse für das Übersetzen aus der Muttersprache in fremde Sprachen, weil ihm dadurch die Gedanken nicht klarer werden, als sie bereits in der Muttersprache waren". — 34: „Nach dem Gesetz der Arbeitsteilung müssen wir das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen anderen Nationen überlassen". Wir sind zuerst auf diesen letzten Satz gestoßen, der beweist, daß der Verfasser sich nicht einmal einen verhältnismäßig so einfachen Begriff wie den: „Gesetz der Arbeitsteilung" klar zu machen gewußt hat, und die 49 Seiten Begründung der 36 Gründe zeigen ebenso deutlich, daß er von dem, was so viele Generationen redender Menschen, Gymnasial- und Reallehrer, Pädagogen und Philosophen, Lehrer der alten und der neuen Sprachen bestimmt hat, das Übersetzen in fremde Sprachen für jeden, der eine dieser fremden Sprachen lernen will, zu einer unerläßlichen Ergänzung des Übersetzens aus dieser Sprache als selbstverständlich anzusehen, nur höchst verworrene Vorstellungen hat. Die Konfusion beginnt schon mit der ersten Zeile: „Bisher wurden die fremden Sprachen an unseren Studienanstalten auf zweierlei Art betrieben, nämlich sowohl fremdsprachlich-deutsch, als auch deutsch-fremdsprachlich"; während es sich doch nicht um zwei Arten, sondern um 2 Mittel oder um 2 Seiten Eines Mittels für den Betrieb, oder einfacher und zutreffender für die Erlernung fremder Sprachen handelt. Man kann über die Art der Anwendung dieser verschiedenen Mittel, ihr Verhältnis, ihre Methode, ihren relativen Wert verschiedener Meinung sein; daß aber beide, das Übersetzen aus der fremden Sprache in die eigene und aus der eigenen in die fremde, notwendig sich ergänzen müssen und nur zusammen ein wirkliches Wissen, weil zugleich Können auf diesem Gebiet erzeugen, darüber ist vom

dürfte weder ein Gymnasiast noch ein Realgymnasiast durch den geschichtlichen oder philologischen Unterricht das Interesse fassen, welches ihm wünschenswert machte, das Angesicht des Mannes kennen zu lernen. Sollte diese Fülle damit zusammenhängen, daß für die entbehrlichen Bilder Formen nicht geschnitten zu werden brauchten, sondern zu Gebote standen? Die empfindlichen Lücken umgekehrt der griechischen Bilderreihe sind auffallend sowohl auf mythologischem als auf architektonischem Gebiet. Etwas, das Ö. vor L. voraus hat und das wohl geeignet ist, den Schüler zu interessieren und zu belehren, ist eine Reihe von Bildern griechischer Landschaften. Alles gegen einander abgewogen aber dürfte es dem Öhlerschen Bilderbuch schwer werden, die Konkurrenz des Luckenbachschen auszuhalten, wenn es nicht in späteren Auflagen manche Änderung erfährt. Die beigedruckten Erläuterungen sind, so weit ich sie geprüft habe, richtig und zweckmäßig.

Zwei kleine Abhandlungen aber, die fruchtbare Gesichtspunkte für die Schularchäologie enthalten, sind: der Vortrag des Gymnasialrektors Lechner aus Nürnberg „Inwieweit kann die bildende Kunst der Alten im Gymnasialunterricht berücksichtigt werden", abgedruckt in dem Bericht über die XVII. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins (München 1892 bei Lindauer) und die letztjährige Tauberbischofsheimer Programmbeilage von Prof. Dr. August Herzog: „Der Anschauungsunterricht auf dem Gymnasium."

humanistischen wie vom realistischen Standpunkt aus jedes Wort verschwendet. Was die neueren Sprachen, Englisch und Französisch, betrifft, so werden dem Verfasser die Realisten und mit Recht sagen, daß das Bildende dieser Sprachen, von ihrem Marktnutzen ganz abgesehen, ganz besonders darin liegt, daß man, das heißt der Deutsche, sich in ihnen, seine Gedanken mit ihren Mitteln und auf ihre Weise ausdrücken lernt; was aber die lateinische (und griechische) Sprache angeht, so verweisen wir ihn auf Nägelsbachs Stilistik, der zwar keine 36 Gründe, wohl aber den Einen entscheidenden ins Feld geführt hat, daß es um eine wirkliche Herrschaft über die Sprache zu erlangen nicht genüge, mit den Mitteln der reicheren Sprache aus der ärmeren zu übertragen, sondern daß eine zweite Übung hinzukommen müsse, die darin bestehe, das mit den Mitteln der reicheren Sprache (der deutschen des 19ten Jahrhunderts) Ausgedrückte mit den Mitteln der ärmeren, des Lateinischen vom 1ten Jahrhundert vor und nach Chr., zu decken: Humanisten und Realisten aber werden ihm sagen, daß das Übersetzen in die fremde Sprache das Schwerere, also die Denk- und Willenskraft mehr Spannende und Stählende ist, und daß sie es deßhalb schon und aus diesem einen Grunde, der keine 35 anderen braucht, nicht aufgeben können.

In der zweiten Schrift wendet sich der Verfasser gegen die Schulmänner, welche, wie uns scheinen möchte, etwas Überflüssiges gethan haben, indem sie gegen ihn schrieben. Wer auf S. 17 gelesen hat, wie der Verfasser Herrn Muff widerlegt: „Ein Vergleich (er meint eine Vergleichung) zwischen den Sprachen findet ja weder bei dem Übersetzen aus der ersten in die zweite noch beim Übersetzen der zweiten in die erste statt, noch überhaupt bei irgend einem Übersetzen", der wird sich sagen müssen, daß man sich hier erst über so einfache Ausdrücke, wie Vergleichen — in welchem uns andern von selbst einleuchtenden Sinne man das Übersetzen von einer in die andere Sprache ein Vergleichen beider Sprachen nennen kann — verständigen müßte; ganz abgesehen davon, daß wer 36 Gründe für eine Anschauung zu haben glaubt, sich nicht leicht besiegt geben wird, weil er vor lauter Gründen den im Grunde sehr einfachen Sachverhalt nicht mehr sieht. Die beiden Schriften können unsere Leser füglich ungelesen lassen, dagegen möchten wir ihnen das folgende

Einige Bemerkungen über die neuen preußischen Lehrpläne für den Unterricht des Gymnasiums in den alten Sprachen und der alten Geschichte von **Dr. A. Grumme,** Direktor des fürstlichen Gymnasiums zu Gera. Gera, Th. Hofmann 1892

gar sehr empfehlen, das auf 27 Seiten, in höchst besonnener und umsichtiger Weise und in einer rein sachlichen Sprache die schweren Bedenken vorträgt, welche die Schmälerung des lateinischen und griechischen Unterrichts und des Unterrichts in alter Geschichte durch den preußischen Lehrplan von 1892 erweckt. Wir brauchen nicht zu sagen, daß wir diese Bedenken von Anfang an geteilt haben, daß jedes Semester der Beobachtung sie nicht dem Referenten allein, sondern der großen Mehrzahl der Gymnasiallehrer bestätigt, und daß sie sich sehr bald in einer Weise

geltend machen werden, welche die Reformfrage aufs neue stellen wird. Der Verfasser sagt S. 6. „Der neue preußische Gymnasiallehrplan weist unter allen jetzt in deutschen Landen in Geltung stehenden Lehrplänen die geringste Stundenzahl für das Lateinische auf. Der Stand der Kenntnis des Lateinischen kann davon nicht unabhängig bleiben“ — nicht blos dieser, das wäre das wenigste, sondern der Stand des wissenschaftlichen Arbeitens überhaupt wird davon nicht unberührt bleiben.

Zeitfragen aus dem Gebiet des Württembergischen Gymnasialwesens, besprochen von **Karl Hirzel.** I. Über Vorbildung und Prüfung zum höheren Lehramt. Tübingen 1893. Laupp'sche Buchhandlung.

Der Verfasser schlägt hier Maßregeln vor, welche dem Prinzip nach mit den jetzt in Preußen geltenden wesentlich übereinstimmen und wir freuen uns, ihm in allem Wesentlichen beipflichten zu können. Referent hat die Mängel, deren Beseitigung der Verfasser anstrebt, die traurige Kollaboratorenzwitterexistenz, die Trennung des Präzeptoren- und des Professorenexamens und was daraus folgt, den Mangel einer festen Anlehnung der beschäftigungs- oder amtlosen Kandidaten an ein bestimmtes Gymnasium und einige andere in jungen Jahren entweder am eigenen Leibe oder an zahlreichen Studiengenossen und Freunden erfahren und kann sich nur freuen, daß diese Mängel einmal mit Freimut zur Sprache gebracht werden. Man ist in Württemberg, des guten Rufes seiner Schulen sicher und auf gewisse spezifische Vorzüge mit Recht stolz, in diesen Dingen äußerst konservativ und gegen Tadel sehr empfindlich: es gehört ein gewisser Mut dazu, die Verbesserungsbedürftigkeit auszusprechen und wir wünschen dem Verfasser Glück, daß er diesen Mut besessen, glauben auch, daß die Reform in der von ihm bezeichneten Richtung liegt. Der Verfasser glaubt sich gewissermaßen entschuldigen zu müssen, daß seine Vorschläge der preußischen Einrichtung nahe kommen (S. 42). „Also sollen wir eben die preußische Prüfungsordnung annehmen?!“ läßt er seine Zuhörer zornig fragen. Darüber möchte Referent seinen württembergischen Landsleuten ein gelassenes Wort sagen. Man ist in Preußen nicht klüger, als anderswo, und unzweifelhaft hat Württemberg in einigen Institutionen Vorzüge, die man anderswo nicht nachahmen kann; aber in Einem hat Preußen allerdings einen Vorzug, nämlich daß man dort auf größerem Raume und mithin bei größerer Mannigfaltigkeit der Verhältnisse reichere und vielseitigere Erfahrungen hat machen können, und es ist sicherlich keine Schande, wenn ein deutsches Land aus den Erfahrungen eines anderen Nutzen zieht. Vielleicht lernt in einiger Zeit auch Preußen wieder von Württemberg oder Sachsen oder Bayern oder Baden einige nützliche pädagogische und didaktische Wahrheiten, die man augenblicklich dort verkennt oder verleugnet.

Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten, wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten. Von **Dr. Julius Baumann,** o. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Universität Göttingen. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1893.

Eine inhaltsreiche, durch Stoff und Gedankengehalt ausgezeichnete Schrift, die

überall auf gründlicher Durcharbeitung des Gegenstandes, vielumfassender Belesenheit, soliden geschichtlichen Kenntnissen beruht; ein gediegenes Buch, dessen ausgereifte Gedanken wir recht geflissentlich den Halbgedanken jener Sorte von Litteratur, welche Rembrandt als Erzieher und Seinesgleichen charakterisiert, entgegenstellen möchten. Wir können es unsern Fachgenossen recht angelegentlich zum aufmerksamen Lesen empfehlen, schon deßwegen, weil es für den Gymnasiallehrer vom größten Wert ist, seinen besonderen Beruf in dem großen Zusammenhang des gesamten Schulwesens der Nation zu betrachten. Es ist ein akademisches Buch mit allen Vorzügen und auch mit einigen Mängeln eines solchen, dem Vorwiegen der Idee und Konstruktion über das Mögliche und Geschichtlichgegebene. Z. B. heben wir heraus, was S. 88 gesagt ist. „Wie kann dieser griechische und lateinische Unterricht" — den der Verfasser zuvor länger und mit Einsicht erörtert hat, — „näher eingerichtet werden? Da bin ich schlechterdings der Ansicht, daß man mit Latein und Griechisch erst anfangen soll von Untertertia an". Er erwähnt nun den vielberühmten Versuch in Frankfurt. „Diese Einrichtung beruht in Frankfurt nicht auf einem bloßen Einfall, sondern hat ihre historische Anknüpfung. Ich war dort Schüler auf dem Gymnasium und es war Sitte, daß die Söhne, aus den Kaufmannskreisen besonders, zuerst die Realschule besuchten. Sie brachten, wenn sie dann etwa in die Quarta des Gymnasiums eintraten, eine französisch-sprachliche, eine mathematische und naturwissenschaftliche Grundlage mit, die wir übrigen nie einbrachten. Latein hatten sie etwa ein Jahr lang vor ihrem Eintritt privatim getrieben. Diese Sitte hatte vor Allem den Vortheil, daß sich Niemand dem Gymnasium zuwendete, der nicht eine große Leichtigkeit im Lernen hatte, die bei der Höhe der Gymnasialbildung stets vorausgesetzt werden muß." „Mein Vorschlag würde nun sein", fährt der Verfasser, einigermaßen gemütlich, müssen wir sagen, fort, „das Griechische sofort in Untertertia zu beginnen, das Latein in Untersekunda hinzuzufügen — —". Das wäre also Nro. 345 der Reformvorschläge nach der Zählung des preußischen Ministers aus dem Jahre 1889, nach jetziger vermutlich schon Nro. 1001. Wem der Verf. das vorschlägt, ist uns unklar, ebenso wie das „nun", das er hinzusetzt und das uns eine sehr geringe folgernde Kraft zu haben scheint. Wenn der Herr Verfasser sagt, daß das Frankfurter Experiment kein bloßer Einfall sei, sondern eine „historische Anknüpfung" habe, so mag er uns die Bemerkung gestatten, daß es auch kein bloßer Einfall ist, wenn wir mit dem Lateinischen in Sexta beginnen und erst, wenn Verstand und Wille einigermaßen geschult sind, Französisch und Griechisch lehren, sondern daß dies sehr tiefe Wurzeln in einer Geschichte hat, deren wir uns nicht zu schämen brauchen, und die uns eine reichere Erfahrung liefert, als die historische Anknüpfung an einige leichtlernende Frankfurter Patriziersöhne, denen man zuerst das Französische und dann durch einen besonderen Informator das Lateinische beibrachte. Wir können nicht finden, daß unsere Nation bei jenem alten System schlecht gefahren wäre.

Köln. O. Jäger.



Eine „Dreischule“ oder „Schulvereinigung mit teils verbundenem, teils getrenntem Gymnasial-, Realgymnasial- und Real-Unterricht“.

Eine „Dreischule“ — man nehme die hier erstmals gebrauchte Bezeichnung in Güte auf statt der schwerfälligen Umschreibung![1]) — besteht seit etwa zwölf Jahren in Kornthal bei Stuttgart und ist seither bis einschließlich Obersekunda für die Lateiner fortgeführt und für die lateinlosen Realschüler, die zur Zeit in der Untersekunda ihre höchste Klasse haben, in Aussicht genommen worden. So wie diese Anstalt sich darstellt, als ein gemeinschaftliches Vielfaches der „Mittelschulen“ Württembergs, ist sie nichts weniger als eine Kampfschule für ein neues Prinzip. Sie ist auch nicht etwa die Schöpfung ihres gegenwärtigen Leiters, sondern einfach das Ergebnis historischer und eigentümlich örtlicher Verhältnisse, welchen die staatliche Aufsichtsbehörde weislich Rechnung getragen hat.

Die Gemeinde Kornthal, seit 1819 von einigen Hundert meist bäuerlichen Bürgern Württembergs gegründet, welche gegenüber dem Rationalismus jener Zeit am schlichten evangelischen Glauben und an den alten liturgischen Büchern unter dem Schutz eines königlichen Privilegiums festhielten und sich als religiös-politische Brüdergemeinde (übrigens ohne nähere Beziehung zu den Herrnhuter-Gemeinden) hier aus allen Teilen Württembergs zusammenfanden, richtete neben anderen gemeinnützigen Anstalten bald auch Erziehungshäuser für Kinder beiderlei Geschlechts aus den sog. besseren Ständen ein. Für die Knaben sollte von Anfang an je nach Bedürfnis die humanistische oder die realistische Bildung unverkürzt zur Geltung gebracht werden. Demgemäß gab es früher schon eine elementare, eine reale und eine philologische Abteilung an der höheren Schule in Kornthal, neben derselben aber auch und ganz ohne Zusammenhang mit ihr eine (heutzutage aus 2 Klassen bestehende) gewöhnliche Volksschule. Die Lehrer Kornthals werden alle wie der Gemeindegeistliche von der Gemeinde gewählt und besoldet. An der jetzigen sogen. Gemeindelateinschule mit Realabteilung (unserer „Dreischule“) unterrichten außer dem Ortspfarrer 12 Lehrer, wovon 9 eine akademische, 3 eine seminaristische Vorbildung genossen haben: 5 Philologen, 3 Realisten von Fach, 1 Theolog, 1 „Kollaborator“ und 2 Elementarlehrer. Die Zahl der Lateinschüler beläuft sich gegenwärtig auf 90, die der lateinlosen Realschüler auf 60 Seelen; also fallen von den 150 Schülern 60 % auf die humanistische, 40 auf die realistische Seite. Es ist übrigens merkwürdig, daß sich das Verhältnis zwischen der anfangs großen Überzahl von Humanisten und einer fast verschwindenden Zahl von Realisten von Jahr zu Jahr zu Gunsten der letzteren verschoben hat, so daß mit der Zeit ein Überwiegen der Realschüler über die Zahl der Lateinschüler zu erwarten steht.

Von drei zu drei Jahren haben sich die Eltern — unter Mitberücksichtigung der bis dahin am einzelnen Schüler beobachteten Resultate — zu entscheiden, was für Schulfächer der Sohn im nächsten Triennium vorzugsweise zu betreiben hat,

[1]) Wir möchten den Ausdruck wählen: eine Einheitsschule, die man sich gefallen lassen kann, und wir glauben, daß solche Schulgestaltung nicht bloß in Kornthal, sondern an gar manchen kleinen Orten wirklichen Bedürfnissen wirklich entspräche. U.



mit anderen Worten, zuerst nach drei Elementarjahren[1]), ob er dem Stand der Lateiner oder der Realschüler, dann für den Lateiner wieder nach Verlauf von drei Jahren, ob er dem Stand der Humanisten (der Griechisch lernenden Lateiner) oder der Reallateiner weiterhin angehören soll (welche das Englische statt des Griechischen betreiben und das gemeinschaftlich von allen Lateinern in der vorigen Klasse begonnene Französisch mit stärkerem Zeitaufwand fortsetzen, als die Humanisten). Die dritte und letzte entscheidende Etappe ist endlich die — übrigens für die Realschüler noch nicht bestätigte, bei der Reichsschulkommission erst nachgesuchte — Einjährigenprüfung auf der Grenze der Kl. VII (Untersekunda) und VIII (Obersekunda), wo ein Teil der Schüler austritt, ein anderer Teil für den Übergang an auswärtige Schulen noch ein Jahr vorbereitet wird. Einem schon häufig ausgesprochenen Verlangen nach Fortführung der Klassen um ein volles letztes Triennium vom Einjährigenexamen bis zur Universitätsreife konnte bis jetzt nicht stattgegeben werden, während der privaten Vorbereitung einzelner Schüler auf dieses — freilich dann an „vollberechtigten" Anstalten durch Ablegung der Abiturientenprüfung zu dokumentierende — Ziel keine erhebliche Schwierigkeit mehr im Wege steht.

Die Kombinationen, die Verbindung von Schülern verschiedener Abteilungen oder Jahrgänge zu gemeinsamem Unterricht, hatten bei der staatlichen Aufsichtsbehörde Bedenken sehr ernster Art gegen die Kornthaler „Dreischule" hervorgerufen; diese dürften aber zum großen Teil, wie zu hoffen steht, nunmehr als überwunden gelten, einerseits nach Wiederauflösung solcher Verbindungen, welche zwar der kleinen Schülerzahl nach sich sehr empfehlen mochten, jedoch bei großer Verschiedenheit der Begabung dieser Schüler den Unterrichtserfolg wesentlich beeinträchtigen konnten, andrerseits aber auch vielleicht dank dem Nachweis, daß manche Schülergemeinschaft aus verschiedenen Abteilungen der Kornthaler Schule noch weitaus keine so hohe Gesamtzahl aufweist als manche Klasseneinheit in Staatsschulen, wie z. B. 32 die höchste bis jetzt erreichte Ziffer eines Kombinationscötus hier ist (wenn vom Singen und Turnen abgesehen wird).

An solchen Orten, welche zur Instandhaltung humanistischer, realgymnasialer oder reinrealistischer Volksschulen nicht die erforderliche Schülermenge aufweisen können, dürfte sich vielleicht eine ähnliche Einrichtung wie die Kornthaler „Dreischule" zur Annahme empfehlen, und es wäre wohl der einen oder anderen von den 70, schreibe siebenzig norddeutschen Gemeinden, bezw. Gelehrtenschulverwaltungen, die sich vor Jahr und Tag mit der Bitte um eine Schulreform in der Art der Frankfurter Einheitsschule an Se. Majestät den Kaiser gewendet haben, durch eine solche Schule die Möglichkeit gegeben, ohne wesentlichen Mehraufwand den Nachwuchs für die verschiedensten Berufsarten mit Umgehung unerquicklicher Kämpfe um Schulprinzipien friedlich schiedlich, d. h. in gewissen Stammfächern gemeinsam und in gewissen Zweigfächern getrennt, zugleich zum Besten der Gesamtheit heranzuschulen (sieh den folgenden Stundenplan).

Kornthal. Professor Warth.

[1]) Das dritte dieser Elementarjahre wird in der Vorschulklasse zurückgelegt, die in der folgenden Tabelle die Nr. I trägt. U.

Fächer	Kl.	I	II Sexta	III Quinta	IV Quarta	V U.Tertia	VI O.Tertia	VII U.Sek.	VIII O.Sek.
Religion	a b c	3	3	3	3	3	4	1 2	3
Deutsch	a b c	8	4 + 3	3 + 2	3	2	2	2	2
Latein	a b c		10	10	10	10	10	8	8
Griechisch	a b c					7	7	7	6
Hebräisch	a b c							3	3
Französisch	a b c		5	6	4 6	2 5 + 1	2 3 + 3	3 3 + 2	3
Englisch	a b c					3	3	3	
Geschichte	a b c			2	2	1½	1½	2	2
Geographie	a b c		1	1	1	1½	1½	1	1
Rechnen	a b c	6	4	4	3 + 1	2 } 1 +1	1 2 + 2		
Geometrie (Stereometrie)	a b c					1½ + 3	3 5	3 4 6	3
Algebra	a b c					1½	2	3	2
Naturkunde	a b c	2	2	2	2				
Physik od. Chemie (jährl. wechselnd)	a b c							2	2
Schönschreiben	a b c	2	2	1	1				
Geom. Zeichnen	a b c					2	2 2	2	
Freihandzeichnen	a b c				2 + 1	1 + 1	1 2	2 + 2	
Singen	a b c	1	1	1	1	1 Neben d. gewöhnl. Singstde. 1 Stunde Chorgesang f. eine Auswahl aus Kl. II—V.			
Turnen	a b c	1	1	1	1	1	1	2	2

In dem vorstehenden Stundenplan bezieht sich a auf den Unterricht der Humanisten, b auf den der Reallateiner, c auf den der nicht Latein lernenden Realschüler. — Zu den hier durch Verbindungsklammern bezeichneten Kombinationen kommen noch solche von Nachbarklassen, z. B. in der Religionslehre.

Eingesandte Schriften.

Zum lateinischen Unterricht.

Ciceros Rede für den Dichter Archias. Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Hermann Nohl.** 2. verbesserte Aufl. Leipzig 1894, Freytag. V. u. 21 S. kl. 8. Pr. kartonniert 40 Pf.

Nohl bietet den einigemale von Müller abweichenden Text seiner «orationes selectæ»; vorausgeht eine kurze Einleitung und Disposition und am Schlusse folgt eine gute Erklärung der Eigennamen. Vortrefflich ist der Anhang: „Das römische Bürgerrecht". Das «argumentum» hat er mit Recht weggelassen.

Ciceros Reden gegen L. Catilina und seine Genossen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Hermann Nohl.** 2. verbesserte Aufl. Leipzig 1893, Freytag. XVIII u. 62 S. kl. 8. Pr. geh. 40 Pf.

Der vortrefflich hergestellte Text weicht an 8 Stellen von dem der ersten Auflage ab. Die „Einleitung" orientiert kurz über das Leben Ciceros und führt in die Catilinarischen Reden im Allgemeinen wie in jede besonders ein. Auch dieses Bändchen enthält einen dem Verständnis der Schüler durchaus entsprechenden Anhang „über Senat und Volksversammlung zu Ciceros Zeit."

Ciceros Rede für T. Annius Milo. Für den Schul- und Privatgebrauch erklärt von **Friedrich Richter** und **Alfred Eberhard.** In vierter Auflage bearbeitet von **Hermann Nohl.** Leipzig 1892, Teubner. 110 S. 8.

Text und Anmerkungen dieser vorzüglichen Ausgabe sind in der neuen Auflage sorgfältig verbessert; ersterer hat an einer Reihe von Stellen gewonnen durch die Kollation des Codex Harleianus 2682 (von Clark in den Anecd. Oxon. VII, Oxford 1892), die der Herausgeber sehr vorsichtig zu Rate zieht.

Ausgewählte Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen. Zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters Ciceros. Herausgegeben von **Friedrich Aly.** Berlin 1892, Gärtner. VI u. 165 S. 8. Pr. 1,60 M., gebunden 2 M.

Vortreffliche Auswahl von 80 Briefen (v. J. 64—43) als Rahmen für die Lektüre der Reden. Die Einleitung verbreitet sich über das Leben Ciceros bis 64 mit seinen eigenen Worten, über das Zeitalter des Redners und die erhaltenen Briefsammlungen. Die Briefe selbst sind durch knappe Einleitungen und Übergänge zu einem einheitlichen Ganzen verbunden. Am Schlusse folgt die Erzählung über Ciceros Tod nach Seneca und ein erklärendes Verzeichnis der Eigennamen.

Ausgewählte Briefe Ciceros. Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Hans Luthmer.** Leipzig 1893, Freytag. XXII u. 122 S. kl. 8. Pr. geh. 90 Pf., geb. 1 M. 20 Pf. Dazu Schüler-Kommentar 32 S. Pr. 30 Pf.

Siebenundsechzig Briefe (v. J. 67—43), die zur Beurteilung Ciceros als Freund, als Familienvater und als Staatsmann wichtig sind. Die Einleitung (mit sechs guten Abbildungen) berichtet kurz über Ciceros Leben und Briefe und über die Entstehung und Beförderung der Briefe. Der Kommentar bietet viel Überflüssiges.

M. Tulli Ciceronis Cato Maior de senectute. Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Theodor Schiche.** 2. verbesserte Auflage. Leipzig 1893, Freytag. XVIII u. 42 S. Pr. geheftet 40 Pf., gebunden 70 Pf.

Desgleichen: **M. Tulli Ciceronis de amicitia** u. s. w. XX u. 42 S.

Beide Dialoge bieten in dieser zweiten Auflage einen äußerst sorgfältig gereinigten Text, dem eine gut geschriebene Einleitung über Cicero als philosophischen Schriftsteller, sowie über seine Philosophie und eine Inhaltsangabe des Gesprächs vorangehen und ein Namenverzeichnis nachfolgt.

Dr. Ernst Schlee, Etymologisches Vokabularium zu Cäsar. 3. Auflage. Altona 1892, Harder. 60 S. 8. Pr. br. 80 Pf., geb. 1 M.

Dies Büchlein des bekannten Mitgliedes der Berliner Schulkonferenz soll als Wörterbuch für die Präparation des Schülers zu de bello gallico und de bello civili und als Vokabularium zum Lernen (der gesperrten Wörter) dienen, und zwar namentlich in Schulen, wo, wie in Altona, der Lateinunterricht erst in Tertia beginnt. Sehr praktisch ist das am Schlusse stehende Repetitorium der Syntax.

Ebelings Schulwörterbuch zu Cäsar. 4. Auflage von **R. Schneider.** Leipzig 1892, Teubner. 112 S. 8.

Das in seiner jetzigen Gestalt sehr empfehlenswerte Buch ist eine vielfach verbesserte Auflage des Ebeling-Dräger'schen Vokabulariums.

Carl Haupt Livius-Kommentar für den Schulgebrauch. Kommentar zu Buch XXII. Leipzig 1893, Teubner. 82 S. 8.

Dieser Kommentar zum XXII. Buch reiht sich würdig denjenigen zu Buch I—V und zu XXI an. Allerdings kommt der Inhalt in ihnen ungleich mehr als die Form zu seinem Recht.

Titi Livii ab urbe condita liber XXX. Für den Schulgebrauch erklärt von **Franz Luterbacher.** Leipzig 1893, Teubner. 87 S. 8.

Diese Ausgabe des XXX. Buches schließt der bekannte Liviuserklärer an den Luchs'schen Text an; die Abweichungen von demselben sind im Anhang verzeichnet. Dort ist auch die Handschriftenfrage sehr kurz, aber klar behandelt. Benutzt sind die Ausgaben von Weißenborn und Riemann, doch bietet Luterbacher vielfach Neues und Besseres.

Wilhelm Vollbrecht, Auswahl aus Livius XXI—XXX, für den Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig 1893, Reisland. VIII u. 211 S. 8.

Vollbrecht giebt als eine Geschichte des zweiten punischen Krieges aus der dritten Dekade des Livius dreißig Abschnitte nach dem Texte von Weißenborn und M. Müller in der neuesten Teubner'schen Textausgabe. Die Worte des Schriftstellers sind dabei vielfach verkürzt oder lesbarer und verständlicher gemacht. Die einzelnen Abschnitte sind wieder in Unterabteilungen zerlegt, die mit Überschriften versehen sind. Außerdem dienen vielfache typographische Mittel dazu, das Verständnis zu erleichtern. Demselben Zweck dient auch das Namenverzeichnis. Karten und Schlachtenpläne würden den Wert der sonst sehr empfehlenswerten und sehr praktisch angelegten Auswahl erhöhen.

Phædri fabulæ Æsopiæ. In usum scholarum selectas recognovit **J. M. Stowasser.** Wien, Prag und Leipzig 1893, Freytag u. Tempsky. VII u. 57 S. kl. 8. Pr. geh. 50 Pf., geb. 80 Pf.

Stowasser liefert eine gute Auswahl der Fabeln des Phädrus in sorgfältig bearbeitetem Texte. Praktischer als die kritische præfatio wäre eine metrische Unterweisung gewesen, die der Herausgeber vielleicht der 2. Aufl. beizugeben sich entschließt.

Dr. H. Eichler, Variationen zu Tacitus' Annalen. Erstes Heft: Zu Buch I. Berlin 1893, Weidmann. IV u. 51 S. Pr. geh. 1 M.

Der durch seine Arbeiten zur lateinischen Grammatik bekannte Verfasser hat mit der Veröffentlichung dieser „Variationen“ allen Lateinlehrern der Prima einen Dienst erwiesen. Sie sind weit brauchbarer als die „Vorlagen“ von Schulteß, namentlich hinsichtlich der Verwertung der grammatischen und stilistischen Regeln. Sehr richtig läßt Eichler jede Übung sich nur über zwei Kapitel erstrecken, die dem Schüler zur Präparation (oder noch besser zur Repetition) zu Hause aufgegeben werden können. Doch dürften die meisten Stücke sowohl für Klassenarbeiten als auch für häusliche Pensen zu lang sein, also gekürzt werden müssen. Wir sehen weiteren Heften gern entgegen. Egenolff.

Zum englischen Unterricht.

Englische Chrestomathie für Schulen und Privatunterricht. Mit erläuternden Anmerkungen und Wörterbuch von **Dr. L. Süpfle.** Neu bearbeitet von **Dr. J. Wright** in Oxford. Achte Auflage. Heidelberg, Julius Groos' Verlag, 1893. Preis geb. 3,20 M.

Das vielgebrauchte Buch hat auch in der neuen Ausgabe entschieden gewonnen. Die litterargeschichtlichen Angaben unter dem Text sind vermehrt, die Anzahl der Lesestücke etwas vermindert und der Preis herabgesetzt worden. Das neu hinzugefügte Wörterbuch scheint uns etwas zu knapp ausgefallen. So vermissen wir Angaben über Aussprache und Bedeutung der schweren schottischen Eigennamen.

Die wichtigsten syntaktischen Regeln der Englischen Sprache nebst Übungsstücken. Von **Dr. John Koch.** Berlin 1894. Verlag von E. Goldschmidt. Pr. kart. 50 Pf.

Das empfehlenswerte kleine Buch ist für den zweiten Jahreskurs des Englischen berechnet und setzt die Benützung von desselben Verfassers vortrefflichem Elementarbuch der englischen Sprache voraus, welches nun schon in der 25. Auflage erschienen ist. Das gebotene grammatische Material dürfte wenigstens für Gymnasien völlig hinreichen.

Übungsbuch zum Übersetzen in das Englische im Anschluß an die Englische Grammatik für die oberen Klassen von **Dr. Franz Meffert.** Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. Preis brosch. 2 M.

Meffert bezeichnet es als sein Bestreben, „im Geiste der lateinischen Grammatik auch die Syntax einer neueren Sprache ... als formalen Bildungsstoff nutzbar zu machen“. Sein Buch verlangt eingehende Kenntnis der englischen Grammatik und Stilistik und ist daher nur für Schulen mit intensivem obligatorischen Betrieb des Englischen zu empfehlen, aber für diese recht angelegentlich.

Englische Grammatik nebst Lesebuch für die Obersekunda des Gymnasiums. Von Prof. **Dr. U. Zernial,** Oberlehrer am Humboldts-Gymnasium zu Berlin. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, 1892. Preis geb. 2 M.

Mit Recht wird hier auf eine gute Aussprache als Grundlage des englischen Unterrichts

besonderer Wert gelegt. Grammatik und Lesebuch sind zu einem Ganzen in sehr geschickter Weise verschmolzen. Sollte Verf. die höchst anstößige Stelle S. 89 Z. 6—10 übersehen haben? Sonst hätte er sie, meine ich, weggelassen.

Englisches Lesebuch von **Dr. Ew. Görlich.** Paderborn, Ferdin. Schöningh, 1893. Preis br. 2,80 M. Dazu gehört:

Wörterbuch zu dem Englischen Lesebuch von **Dr. Ew. Görlich,** ebenda 1893 und **Englisches Übungsbuch** von **Dr. Ew Görlich,** ebenda 1893.

Das Lesebuch enthält eine treffliche Auswahl von Lesestücken, welche meist echt englischen Charakter tragen und zu Sprechübungen auch wirklich geeignet sind. Wir unterschreiben ganz den Satz des Verfassers: „Sprechübungen ohne eigentliche Grundlage ..., also ein Parlieren ins Blaue hinein, sind nach meiner Ansicht nutzlos.“ Das Wörterbuch giebt eine sehr genaue phonetische Schreibung jedes Wortes, auch der Eigennamen. Dr. L.

Zum mathematischen und physikalischen Unterricht.

Dr. Gustav Holzmüller, methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik I. Teil. Leipzig, B. G. Teubner, 1894. gr. 8. VIII u. 212 S. in Lnw. geb. 2,40 M.

Dieses den preußischen Lehrplänen angepaßte, sowohl für Gymnasien als Realschulen bestimmte Lehrbuch umfaßt das geometrische und arithmetische Pensum von IV bezw. III bis UIIb, ist vorzugsweise nach praktischen und pädagogischen, weniger nach systematischen Grundsätzen bearbeitet und verdient, besonders hinsichtlich der eingehaltenen Methode, deren Eigenartigkeit namentlich bei dem mit größerer Ausführlichkeit behandelten geometrischen Anfangsunterricht entgegentritt, recht sehr die Aufmerksamkeit der Fachgenossen.

Dr. H. Heilermann und **Prof. Dr. Diekmann, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in Algebra** an den höheren Schulen. Essen, G. D. Bädeker, 1894. I. Teil. 6. Aufl. IX u. 235 S. Pr. 2,25 M. II. Teil. 4. Aufl. IV u. 188 S. Pr. 2,25 M.

Die Absicht der Verfasser, Wissen und Können zu fördern, wird durch erschöpfende Behandlung der Theorie, sowie durch reichhaltiges, den einzelnen Abschnitten angeschlossenes Übungsmaterial gesichert. Der erste Teil enthält den Unterrichtsstoff der Unterstufe (III und U. II b), der zweite Teil den der Oberstufe. Wesentliche Änderungen gegenüber der früheren Auflage sind nicht eingetreten; neu aufgenommen ist die Auflösung numerischer Gleichungen höheren Grades.

Dr. Alois Höfler und **Dr. Eduard Maiß, Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen.** Wien, Carl Gerolds Sohn, 1893. gr. 8. 182 S. geb. 2,60 M.

Dem österreichischen Unterrichtsplan entsprechend sind auf Grund von Versuchen und unter passendem Hinweis auf bekannte, der Beobachtung der Schüler zugängliche Naturvorgänge die Grundlehren der Physik mit schulmännischem Geschick abgeleitet und in leicht zu übersehender Form dargestellt, der Lehre von den mechanischen Molekularwirkungen ist ein chemischer Abschnitt (16 S.) beigegeben, die Beschreibung und Erklärung der scheinbaren Bewegungen der Weltkörper bildet den Schluß des Buches. Dem laufenden Texte beigefügte Fragen, sowie im Anhang zusammengestellte Übungs- und Denkaufgaben werden nicht verfehlen, das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen. F.

Einladung zur vierten Generalversammlung des Gymnasial-Vereins.

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird **am Dienstag den 15. Mai um 10 Uhr** in der Aula des **neuen Gymnasiums** zu **Bamberg** stattfinden.

Tagesordnung:

1. Über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität. Berichterstatter: Rektor Dr. Bender a. Ulm u. Rektor Dr. Rich. Richter a. Leipzig;
2. Litterarische und persönliche Erfahrungen im Schulkampf aus dem letzten Jahr, vom Dir. Dr. Uhlig aus Heidelberg;
3. Vorstandswahl und geschäftliche Mitteilungen.

Sonstige Vorschläge für die Verhandlungen bittet der Unterzeichnete bald an ihn gelangen zu lassen.

Am Abend zuvor wird Gelegenheit zu zwangloser Zusammenkunft im Bamberger Hof gegeben werden. Der Versammlung am 15. Mai geht eine Vorstandssitzung um 9 Uhr im neuen Gymnasium voraus.

Nach Schluß der Versammlung wird ein gemeinschaftliches Essen, zu 2,50 M.

für das Gedeck o. W., die Teilnehmer um zwei Uhr im Bamberger Hof vereinen. Meldungen hierzu sind möglichst bis zum Dienstag d. 8. Mai. an den Herrn Professor Dr. Fleischmann in Bamberg zu richten; die Teilnahme von Damen ist sehr erwünscht. Für die späteren Nachmittagsstunden ist ein Ausflug in die schöne Umgebung Bambergs beabsichtigt.

Der Vorstand fordert die Freunde zu zahlreichem Besuche der Jahresversammlung auf; neu eintretende Mitglieder haben sich bei einem der Vorstandsmitglieder zu melden. — Die Jahresbeiträge sind an den Schatzmeister des Vereins, Herrn Stadtrat Dr. Lobstein in Heidelberg, zu zahlen.

Der unveränderte Zweck des Vereins, wie er sich bei seiner Gründung und in seiner bisherigen Entwickelung ausgesprochen hat, ist bekanntlich ein doppelter, dessen beide Seiten innig untereinander verbunden sind. Einerseits handelt es sich um die Abwehr von Angriffen, welche sich unbedacht gegen die bewährten Einrichtungen unserer Gymnasien wenden; andererseits um gewissenhafte Prüfung und klare Begrenzung der Wege, auf denen unsere Jugend am einfachsten und sichersten ihrer harmonischen und idealen Geisteserziehung entgegengeführt und für die Universitätsstudien vorbereitet wird. Die in der vorjährigen Einladung bezeichnete Gefahr, daß die jetzt ohne Scheu sich vordrängenden Zerrbilder reiner Kunst und Empfindung sowohl den Bildungsschatz unseres Volkes schädigen als namentlich die Bildungstriebe in den jugendlichen Herzen verkümmern und vergiften müssen, ist keineswegs geschwunden. Um so heißer und stetiger soll unser Bemühen sein, unsere Zöglinge durch die verständnisvolle Anschauung der besten Geistesschöpfungen aus der alten wie der vaterländischen Welt gegen den Schmutz des Tages zu schirmen und zu sittlicher und klarer Denk- und Darstellungsweise zu erziehen.

Halle im März 1894. Der Vorstand des Vereins,

Schrader.

Den **Vorstand des Vereins** bilden gegenwärtig folgende Herren: Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, erster Vorsitzender; S. Excell. der Geh. Rat Prof. D. Dr. Zeller in Berlin, Stellvertreter des Vors.; Prof. Gerstenecker, Rektor des Alten Gymnasiums in Regensburg, zweiter Stellvertreter des Vors.; Dir. Prof. Dr. Kübler in Berlin, Schriftführer; Stadtrat Dr. med. Lobstein in Heidelberg, Schatzmeister; Dir. Dr. Uhlig in Heidelberg, Red. des Vereinsorgans; Prof. Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München; Prof. Dr. Autenrieth, Rektor des prot. Gymnasiums in Nürnberg; Oberschulrat Dr. v. Bamberg in Gotha; Rektor Dr. Bender in Ulm; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymn. in Basel; Geh. Sanitätsrat Dr. Graf in Elberfeld; Hofrat Dr. R. von Hartel in Wien; Dir. Dr. Oskar Jäger in Köln; Reichstags- und Landtagsabg. Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin; Prof. Dr. Loos, Dir. des Gymn. im XIX. Bezirk von Wien; Geh. Oberschulrat Dr. Schiller in Gießen; Dr. Hans Wirz, Rektor des Gymn. in Zürich; Rektor Prof. Dr. Wohlrab in Dresden; Dr. Theob. Ziegler, Prof a. d. Univ. Straßburg.

Zugleich erlauben wir uns mitzuteilen, daß **Mittwoch den 16. Mai** die Versammlung des **bayerischen Gymnasiallehrervereins** in Bamberg stattfindet und daß zu deren Vorträgen, Verhandlungen und geselligen Zusammenkünften, wie uns soeben geschrieben wird, die Mitglieder unseres Vereins freundlichst eingeladen sind. U.

Berichtigung.

Bei meiner Besprechung des Stowasser'schen Lexikons (S. 164) hatte ich übersehen, daß der Verfasser nach einer Bemerkung auf S. XX der Vorrede die Bezeichnung der Länge von Vokalen in solchen Silben, die auch positione lang sind, prinzipiell ausgeschlossen hat: ich nahm das Gegenteil an, weil ich S. 227 cōnsæpio las. Bei meinem Wunsche verharre ich. U.

Abgeschlossen im März 1894.



